

Dissertationen aus der
Philosophischen Fakultät der Universität des Saarlandes

L'Office franco-allemand pour la Jeunesse et l'interculturel. Significations et usages d'une notion plurivoque

Urian Casabianca



universaar
Universitätsverlag des Saarlandes
Saarland University Press
Presses Universitaires de la Sarre

 OLMS

The OLMS logo consists of a stylized white 'O' with a horizontal bar through its center, followed by the letters 'OLMS' in a bold, sans-serif font.

Urian Casabianca

L'Office franco-allemand pour la Jeunesse
et l'interculturel. Significations et usages
d'une notion plurivoque



universaar

Universitätsverlag des Saarlandes
Saarland University Press
Presses Universitaires de la Sarre

 OLMS

The OLMS logo consists of a stylized, bold letter 'O' with a horizontal bar extending from its base to the left. To the right of this symbol, the letters 'OLMS' are written in a clean, sans-serif, uppercase font.

© 2023 *universaar*

Universitätsverlag des Saarlandes
Saarland University Press
Presses Universitaires de la Sarre
Postfach 151141, 66041 Saarbrücken



D 291

Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie der Philosophischen Fakultät der Universität des Saarlandes

Dekan: Univ.-Prof. Dr. Ingo Reich

Berichterstattung: Prof. Dr. Françoise Lartillot, Prof. Dr. Christoph Vatter

Tag der letzten Prüfungsleistung: 16.12.2022

ISBN 978-3-86223-334-2 gedruckte Ausgabe

ISBN 978-3-86223-335-9 Onlineausgabe

Satz: Urian Casabianca, Rébecca Champenois

Umschlaggestaltung: Julian Wichert

Gedruckt auf FSC-zertifiziertem Papier

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

Eine Publikation in Zusammenarbeit zwischen universaar und dem Georg Olms Verlag.

Remerciements

Je tiens en premier lieu à remercier chaleureusement ma directrice et mon directeur de thèse, Françoise Lartillot et Christoph Vatter. Merci pour l'intérêt que vous avez porté à ce travail depuis son état de simple ébauche. Merci de m'avoir permis de participer à plusieurs de vos projets : colloques, séminaires, journées doctorales – en présentiel mais aussi évidemment en ligne – lors desquels j'ai eu l'occasion de présenter mes recherches et mes questionnements. Ces échanges ont grandement nourri mes réflexions. Merci enfin et surtout pour les échanges constructifs, pour vos encouragements, vos précieuses remarques, votre disponibilité et votre écoute qui ont permis à ce travail d'aboutir.

J'adresse des remerciements particuliers à MM. Reiner Marcowitz et Hans-Jürgen Lüsebrink pour leur engagement auprès des étudiant·es dont je faisais partie en master et pour m'avoir encouragé, écouté et accompagné à travers divers séminaires et journées doctorales.

Merci également au secteur recherche et formations interculturelles de l'OFAJ pour le soutien logistique et la mise à disposition des ouvrages. Merci notamment à Elisabeth Berger, Anya Reichmann, Katharina Barth et Lucile Poulteau. Je tiens à exprimer ma profonde gratitude aux structures m'ayant permis de participer aux formations ainsi qu'aux équipes de formateurs et formatrices pour votre accueil et votre soutien. J'adresse un grand merci aux participants et participantes rencontrés lors des formations. Merci à toutes pour vos questions, pour nos discussions, pour les moments passés ensemble et ceux partagés à distance.

Un immense merci à Daniel, Loan, Rébecca et Sophia pour vos relectures et corrections patientes et attentives. S'il restait des fautes malgré votre vigilance et votre travail méticuleux, il va de soi que celles-ci sont de mon unique ressort.

Merci à ma famille, mes ami·es et mes proches ainsi qu'à toutes celles et ceux qui m'ont accompagné et soutenu de près ou de loin et à différents moments durant la rédaction de cette thèse. Un très grand merci à Adèle, André, Ashkan, Atef, Carole, Charlotte, Claire, Daniel, David, Éric, Isi, Joel, Justine, Kolja, Line, Loan, Lola, Maïté, Marion, Martha, Sophia, Stephi, Viktoria.

Enfin un merci qu'aucune épithète ne peut qualifier. Merci donc tout simplement Célia pour ton soutien à mes projets les plus fous et pour ta présence au quotidien.

Sarrebruck, juillet 2023.

Sommaire

Remerciements	V
Sommaire	VII
Table des figures.....	XI
Table des tableaux.....	XIII
Introduction	1
Partie I – Linéaments	11
1. L’OFAJ : de la réconciliation franco-allemande aux échanges interculturels de jeunes.....	13
1.1 Deux conceptions des mouvements pacifistes de jeunesse à l’origine de l’OFAJ (1871-1962)	14
1.2 Création de l’OFAJ et premières années d’action (1963-1968).....	20
1.3 Critiques et questionnements (1968-1973)	28
1.4 L’interculturel : une nouvelle approche pédagogique (1973-1989)	31
1.5 Revendication de l’interculturel comme objectif pédagogique (depuis 1989)	35
2. Construction du cadre d’analyse.....	41
2.1 Délimitation du champ interculturel : éléments épistémologiques ..	41
2.2 Trois paradigmes balisant le champ interculturel	44
2.2.1 Paradigme culturaliste.....	45
2.2.1.1 La culture : un système de valeurs	45
2.2.1.2 Les standards culturels : un outil pour préparer une rencontre interculturelle.....	51
2.2.1.3 Apports et critiques	54
2.2.2 Paradigme interprétatif	59
2.2.2.1 La culture : un ensemble partagé de significations	59
2.2.2.2 Approche émique : interpréter les significations partagées au sein d’un groupe.....	62
2.2.2.3 Apprentissage interculturel : des compétences interculturelles à développer.....	65
2.2.3 Paradigme déconstructionniste	70
2.2.3.1 La culture : une construction discursive.....	70
2.2.3.2 Approche discursive et postcoloniale : déconstruire les dualismes	73
2.2.3.3 Compétences protéophiliques	78

2.2.3.4. Limites	80
2.3. Bilan.....	81

Partie II – L'interculturel à l'OFAJ, une entrée par les travaux de recherche.....85

3. État des lieux de la recherche OFAJ	87
3.1. Production éditoriale	87
3.1.1. La série Textes de travail	88
3.1.2. Publications dans des collections académiques.....	94
3.1.3. Remarques sur la production éditoriale.....	100
3.2. Approche prosopographique de la recherche OFAJ.....	105
3.2.1. Éléments biographiques et parcours universitaires	105
3.2.2. Deux courants de recherche en lien avec les sciences de l'éducation	116
3.2.2.1. La psychosociologie.....	116
3.2.2.2. Les recherches biographiques	120
3.2.3. Conséquences sur le développement de l'interculturel par la recherche OFAJ	123
4. Le développement de l'interculturel par la recherche OFAJ...127	
4.1. Délimitation du corpus.....	127
4.2. Méthode	130
4.3. L'interculturel, socle du renouvellement pédagogique des échanges franco-allemands	131
4.3.1. La communication par-delà la barrière linguistique.....	132
4.3.2. Déconstruire les perceptions réciproques.....	137
4.3.3. Assumer la « réalité de nos différences ».....	141
4.3.4. Bilan intermédiaire : la rencontre de l'autre pour la rencontre de soi	144
4.4. L'expérience subjective de l'interculturel	146
4.4.1. Expériences interculturelles dans les programmes de l'OFAJ	147
4.4.2. Expériences interculturelles et biographies franco-allemandes.....	151
4.4.3. Expériences interculturelles dans le contexte des migrations en France et en Allemagne	154
4.4.4. Bilan intermédiaire : expériences interculturelles et apprentissage interculturels.....	160
4.5. Pluralité et ambiguïté de la notion d'interculturel à travers le prisme de la recherche OFAJ	162

Partie III – L’interculturel en pratique, pratiques de l’interculturel : l’OFAJ, un lieu d’innovations pédagogiques ?	171
5. L’apprentissage linguistique au cœur de l’apprentissage interculturel : focus sur deux méthodes centrales.....	173
5.1. L’apprentissage linguistique en tandem.....	174
5.2. L’animation linguistique.....	178
5.3. Bilan.....	182
6. L’apprentissage interculturel dans les formations de base à l’animation interculturelle de l’OFAJ : contexte et assise méthodologique	185
6.1. Principes d’organisation des formations	185
6.2. Méthodologie.....	188
6.2.1. Une enquête qualitative	189
6.2.1.1. Approche interactionniste	189
6.2.1.2. Concevoir et réaliser une enquête de terrain	192
6.2.2. Construction du cadre d’analyse qualitative	196
6.2.2.1. Théorisation ancrée.....	197
6.2.2.2. Cartographie en trois dimensions.....	201
6.3. Échantillon des formations étudiées	206
6.3.1. Généralités	206
6.3.2. Présentation des trois formations	208
6.4. Le SARS-CoV-2 et ses conséquences.....	216
7. L’apprentissage interculturel dans les formations de base à l’animation interculturelle de l’OFAJ : analyse tridimensionnelle des activités	223
7.1. Exposé : le modèle de l’iceberg	224
7.2. Simulations	228
7.2.1. Bafa‘ Bafa‘.....	228
7.2.2. Barnga.....	234
7.3. Jeux.....	243
7.3.1. Reality Check.....	243
7.3.2. Soirées interculturelles.....	246
7.3.3. Jeux de ville : rallyes et décryptage	251
7.3.4. Jeux de ville en ligne	255
7.4. Exercices thématiques.....	259
7.4.1. « The danger of a single story ».....	259
7.4.2. Molécule d’identité.....	262
7.4.3. Présentations des pays	265
7.4.4. Héros et héroïnes nationales	269
7.4.5. Stéréo-type.....	274

7.4.6.	« Cross-Cultural Misadventures »	278
7.5.	Mises en situation.....	282
7.5.1.	Préparation d'animations par les participant-es.....	282
7.5.2.	Conception d'une rencontre interculturelle	285
7.6.	Bilan.....	292
Partie IV – Discussion et perspectives.....		299
8.	Stratégies didactiques pour favoriser une vision renouvelée de l'interculturel.....	301
8.1.	Déconstruire les activités	302
8.2.	Diversification des représentations : multiperspectivité.....	302
8.3.	Application de ces stratégies dans les formations interculturelles.....	303
8.4.	Bilan.....	304
9.	Bilan général et perspectives	307
9.1.	Enjeux et résultats du travail entrepris	307
9.2.	Perspectives pour la recherche dans le contexte OFAJ	311
9.3.	Pour une pensée de l'interculturel par-delà la culture	313
9.4.	En guise de conclusion.....	317
Bibliographie.....		319
Zusammenfassung auf Deutsch – Résumé en allemand		347

Table des figures

Figure 1 : La culture selon Geert Hofstede (d'après Lüsebrink (2016 ⁴), p. 13).....	48
Figure 2 : Multirelationnalité des individus (A, B, C, etc.) et polyrelationnalité des collectifs (K1, K2, K3, etc.). D'après Bolten (2018 ³), p. 50.....	61
Figure 3: Interculturalité comme structure vs. interculturalité comme processus. D'après Rathje (2006), p. 18.....	66
Figure 4 : Délimitation du continuum des approches interculturelles (U.C.).....	81
Figure 5 : <i>Methodenlandkarte</i> : niveau des objectifs poursuivis. Notre traduction d'après Bolten (2016), p. 86.....	204
Figure 6 : <i>Methodenlandkarte</i> : niveau des types d'exercices. Notre traduction d'après Bolten (2016), p. 86.....	204
Figure 7 : Graphique d'analyse en trois dimensions des activités menées lors des formations selon les contenus, les méthodes et la conception de l'interculturel (U.C.).....	206
Figure 8 : Les trois phases des formations à l'animation interculturelle (U.C.).....	208
Figure 9 : Répartition des activités analysées sur la cartographie en trois dimensions (U.C.).....	294

Table des tableaux

Tableau 1 : Caractéristiques principales des trois paradigmes de l'interculturel (U.C.).....	83
Tableau 2 : Ouvrages publiés dans la série Textes de travail / Arbeitstexte.	88
Tableau 3 : Équivalence des publications OFAJ en France et en Allemagne (par ordre chronologique de la première édition, U.C.).....	95
Tableau 4 : Éléments des parcours de chercheurs et chercheuses collaborant fréquemment avec l'OFAJ.	107
Tableau 5 : Grille utilisée pour nos rapports d'observation lors des phases d'enquête sur le terrain. D'après Przyborski/ Wohlrab-Sahl (2014).....	194
Tableau 6 : Vue d'ensemble des trois formations étudiées.	209
Tableau 7 : Répartition des activités des trois formations selon leur représentation liquide-processuelle ou solide-structurelle de l'interculturel.....	294
Tableau 8 : Objectifs poursuivis par les activités étudiées.	295

Introduction

Le terme « interculturel », apparu aux États-Unis dans les années 1950, a connu un succès particulièrement rapide porté tant par un discours officiel que par des problématiques pratiques.¹ Ainsi, le Conseil de l'Europe promeut dès 1970 l'éducation interculturelle à destination des enfants de migrant-es puis intègre en 2001 la question interculturelle à l'enseignement des langues dans le Cadre européen commun de référence pour les langues² (CECR) avant de tracer un chemin vers le dialogue interculturel dans son Livre Blanc paru en 2008.³ Côté pratique, porté par l'internationalisation et la globalisation de même que par l'essor des nouvelles technologies de communication, l'interculturel est investi par les domaines professionnels comme le management et le marketing mais aussi la coopération transfrontalière et internationale. Il devient une thématique centrale du travail social, de la santé et de l'éducation scolaire et extra-scolaire. Parallèlement, la recherche universitaire s'en empare également par l'entremise de disciplines aussi diverses que l'anthropologie, la psychologie, la philosophie, la linguistique, la didactique des langues, les sciences de la communication, les sciences de l'éducation ou encore le management international et le marketing.⁴ L'apprentissage interculturel est donc devenu un élément central des cursus de formation dès l'école et jusqu'à l'université en passant par la formation professionnelle.⁵ Or, le « succès particulièrement notoire » de l'interculturel masque en réalité « plusieurs significations

¹ Claudia Ang-Stein (2012) : *Geschichte der interkulturellen Kommunikation. Eine Disziplin wird erwachsen*. In : *Ausstellungskalender Oktober 2012 – Januar 2013*, Museum für Kommunikation Berlin.

² Catherine Jaeger (2017) : *Les études de cas comme vecteur de compétences interculturelles dans l'enseignement des langues*. Thèse de doctorat soutenue à l'Université Paris Nanterre. Non publiée, pp. 109-112. Voir également la dernière version du CECR : Conseil de l'Europe (2021) : *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. En ligne : <https://rm.coe.int/16802fc3a8> [29.08.2022].

³ Conseil de l'Europe (2008) : *Livre blanc sur le dialogue interculturel. « Vivre ensemble dans l'égalité dignité »*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. En ligne : https://www.coe.int/t/dg4/in_tercultural/source/white%20paper_final_revised_fr.pdf [29.08.2022].

⁴ Le chapitre 2 du présent texte propose un état des lieux de la recherche interculturelle.

⁵ Laissant la fondation allemande Bertelsmann se demander en 2006 si la compétence interculturelle n'était pas la compétence clé du XXI^e siècle. Bertelsmann Stiftung (2006) : *Interkulturelle Kompetenz – Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhundert ? Thesenpapier der Bertelsmann Stiftung auf Basis der Interkulturellen-Kompetenz-Modelle von Dr. Darla K. Deardorff*. En ligne : https://ams-forschungsnetzwerk.at/downloadpub/deardorff_2006_bertelsmann_2006.pdf [29.08.2022].

et niveaux de compréhensions qui se superposent, se contredisent, se complémentent et parfois, s'excluent. »⁶ Cette élasticité du terme « interculturel » se retrouve inmanquablement dans l'offre pléthorique de formations interculturelles. Un tel foisonnement rend particulièrement difficile l'orientation parmi cette offre disparate. Les structures et les personnes proposant des formations interculturelles, de même que les chercheurs et les chercheuses traitant de cette notion se retrouvent alors face à un défi de taille relevant de l'éthique professionnelle : celui d'énoncer les approches et les pratiques dont elles se revendiquent.

Cette constatation de la prégnance du terme, associée au flou de certaines de ses interprétations, à sa polysémie et à ses ambiguïtés, nous amène à postuler que sa plurivocité et son succès (liés par un rapport de cause à effet), le constituent en un objet anthropologique à part entière, à l'instar de la notion de culture, mot « racine » auquel il reste indissociablement lié.⁷

C'est précisément dans le prolongement de cette invitation que se situe le présent travail qui se propose d'examiner de manière critique les significations et les usages que prend le terme « interculturel » dans le contexte de l'Office franco-allemand pour la Jeunesse (OFAJ). Deux éléments centraux de cette problématique nécessitent, au seuil de cette étude, d'être explicités plus en avant. Revenons tout d'abord sur l'émergence et les développements relatifs à l'interculturel avant d'exposer les raisons faisant de l'OFAJ un terrain fécond pour des recherches concernant l'interculturel.

L'interculturel a pris son essor au sortir de la Seconde Guerre mondiale aux États-Unis dans une double perspective. D'un côté, il s'est trouvé au cœur de la formation des diplomates et des militaires états-uniens amenés à être engagés sur des territoires étrangers avec l'objectif de « mieux préparer les soldats aux contacts avec des populations étrangères ».⁸ Parallèlement, l'interculturel a intégré les domaines de la santé et du travail social des suites « de la prise de conscience du caractère multiethnique de la société américaine »⁹ et de sa diversité culturelle. Dès son origine, l'interculturel se situe donc en tant que problématique liée au contexte international selon deux facettes : d'une part relativement à la mobilité sur des territoires étrangers et d'autre part afin

⁶ Anahy Gajardo/Fred Dervin/Anne Lavanchy (2011) : « United Colors of... Interculturel » ? Usages, pièges et perspectives d'un terme plurivoque. In : *Anthropologies de l'interculturalité*. Paris : L'Harmattan, pp. 7-43, ici p. 7. Ces nombreuses significations et compréhensions ont par ailleurs poussé Fred Dervin à chercher les « impostures interculturelles » qu'elles masquent. Voir Fred Dervin (2012) : *Impostures interculturelles*. Paris : L'Harmattan.

⁷ *Ibid.*, p. 8.

⁸ Christoph Vatter (2003) : La recherche interculturelle. État des lieux en Allemagne. In : *Questions de communication*, 4, pp. 27-41, ici p. 29.

⁹ *Ibid.*

de prendre en considération la diversité culturelle au sein d'un même territoire. Ainsi, l'interculturel est issu de problématiques de terrain reconnaissant l'importance des aspects culturels pour la communication et la compréhension entre les individus et ne réduisant donc pas la communication à ses aspects techniques. Dans ce contexte, l'interculturel s'est développé depuis l'anthropologie à partir des travaux pionniers d'Edward T. Hall puis a connu son essor grâce à la psychologie et au management international à la suite notamment de Geert Hofstede. Le concept le plus fameux développé par Hall est celui de proxémie soit l'appréciation culturellement différente de l'espace renvoyant à la distance physique entre les individus lors d'une interaction. Il a également introduit les termes de cultures polychroniques ou monochroniques selon la capacité des individus à traiter des événements de manière simultanée ou successive. Un troisième concept que l'on doit à Hall a fortement influencé les débuts de la communication interculturelle. Ainsi a-t-il proposé de différencier entre les « high-context cultures » et les « low-context cultures ». Les premières sont basées sur l'implicite et reposent sur le postulat selon lequel les éléments contextuels principaux d'une discussion sont partagés par les interactant-es tandis que les secondes sont caractérisées par un style plus direct et factuel reposant sur l'explicitation des faits.¹⁰ Dans une perspective similaire visant à définir et caractériser des dimensions culturelles, le psychologue néerlandais Hofstede fait figure de référence dans la recherche interculturelle. Il a en effet réalisé une très large enquête à l'échelle mondiale durant les années 1970 et défini quatre puis cinq et finalement six dimensions culturelles par rapport auxquelles il s'est efforcé de classer les différents pays considérés dans son étude.¹¹ Ces premiers travaux d'envergure ont contribué à fixer les lignes directrices de l'interculturel. Les apports de l'interculturel ont été perçus dans sa capacité, d'une part, à anticiper des conflits ou des malentendus résultant des différences culturelles des individus ; et d'autre part dans sa capacité à former et à préparer les individus afin d'éviter de tels conflits.

Cependant, par-delà ces travaux marquants qui balisent ce nouveau champ de recherches, l'essor de l'interculturel est également le fait de nombreuses

¹⁰ Voir les ouvrages : Edward T. Hall (1959) : *The Silent Language*. Garden City/New York : Doubleday et Edward T. Hall (1966) : *The Hidden Dimension*. Garden City/New York : Doubleday.

¹¹ Geert Hofstede (1980) : *Culture and Organizations*. In : *International Studies of Management & Organization*, 10, pp. 15-41 et Geert Hofstede (1984) : *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values*. Beverly Hills CA : Sage Publications. Voir *infra*, chapitre 2.2 où nous abordons plus en avant les travaux de Hofstede. Retenons pour le moment que l'étude a été menée auprès des salarié-es de l'entreprise informatique IBM dans différentes filiales mondiales.

autres disciplines¹² qui s'en sont emparées et ont questionné ces prémices, en particulier la notion pivot de culture. Les critiques énoncées à l'encontre des lignes directrices de l'interculturel issues des travaux de Hall et Hofstede sont synthétisées en 2016 par Jürgen Bolten qui y voit l'opportunité de donner une nouvelle impulsion à la recherche interculturelle.¹³ De manière résumée, cette nouvelle perspective sur l'interculturel rompt avec la réduction de la notion de culture à une dimension nationale ; elle rompt également avec l'idée que la culture est homogène, unique et uniforme pour prendre en considération la diversité ; elle rompt avec les logiques binaires du soi et de l'autre, de l'identité et de l'altérité, de l'opposition des cultures et considère les possibilités multiples d'identification dont disposent les individus. Elle souligne davantage le caractère processuel des cultures ainsi que leurs créations et actualisations par les individus plutôt que l'appartenance subie de ces derniers à une culture ; partant, elle met en avant les rencontres interculturelles en tant qu'interactions dont il s'agit de saisir la dynamique sans se limiter à des comparaisons culturelles à l'échelle macrosociologique. Ce faisant, cette nouvelle perspective met l'accent sur les relations de pouvoir qui se nouent et se manifestent lors des interactions ; enfin elle ne se limite pas aux situations conflictuelles mais envisage l'interculturel comme une (possible) chance.¹⁴ Ainsi ces évolutions et nouvelles perspectives permettent d'affirmer que

[I]e rejet des descriptions solides et statiques des cultures, entités désincarnées, existant au-delà des actualisations et des positionnements des acteurs sociaux semble souvent acquis auprès des différentes disciplines qui s'interrogent sur l'interculturel.¹⁵

Autrement dit, ces disciplines reconnaissent avant tout le caractère dynamique, processuel, multiple, relationnel et contextuel des cultures. Cependant et malgré cette « remise en question grandissante des visions solides et essentialisantes de la culture ou de l'identité dans les études interculturelles »¹⁶, force est de constater que « l'idée selon laquelle "les cultures existent", qu'elles seraient des réalités concrètes, continue de perdurer. »¹⁷ Ce paradoxe montre bien

¹² Celles-ci ont été énumérées *supra*. Voir également les contributions regroupées dans l'ouvrage proposant une perspective interdisciplinaire : Hans-Jürgen Lüsebrink (dir.) (2004) : *Konzepte der Interkultureller Kommunikation : Theorieansätze und Praxisbezüge in interdisziplinärer Perspektive*. St. Ingbert : Röhrig.

¹³ Jürgen Bolten (2016) : Interkulturelle Trainings neu denken. In : *interculture journal*, 26, pp. 75-91.

¹⁴ *Ibid.*, pp. 77-78.

¹⁵ Gajardo/Dervin/Lavanchy (2011), p. 19.

¹⁶ *Ibid.*

¹⁷ *Ibid.*

la nécessité de questionner les pratiques de l'interculturel, et ce selon deux axes.

Tout d'abord, il s'agit pour la recherche interculturelle de mettre en pratique ces préceptes, c'est-à-dire de mener des travaux empiriques qui ne s'attachent pas à traiter ou identifier les différences culturelles entre individus, mais qui mettent l'accent sur la création de ces cultures lors des interactions. L'interculturel n'est pas un « instrument de gestion de l'altérité »¹⁸, mais devient un paradigme méthodologique visant à s'interroger sur la manière dont l'altérité est créée dans un contexte interactionnel – pouvant révéler des stratégies individuelles et un système de domination. Ce sont donc les processus qui doivent être dorénavant au cœur de la recherche interculturelle : une situation n'est pas interculturelle par nature, mais est rendue interculturelle à travers l'interaction des individus et leurs perceptions de cette interaction. Nous rejoignons Paul Mecheril qui affirme qu'il ne s'agit pas de savoir s'il existe des différences culturelles mais de se poser deux questions : 1) « qui utilise dans quelles conditions et avec quelles conséquences le terme de culture ? » et 2) « quel est l'intérêt pour cette personne de recourir à ce terme ? »¹⁹

Le second axe concerne les formations interculturelles qui sont, par définition et par fonction, l'un des principaux lieux où l'interculturel est transmis. Les pratiques de ces formations doivent être actualisées à l'aune de ce qui précède en accord avec une vision renouvelée de l'interculturel.²⁰ Ces formations ne peuvent plus se contenter de délivrer des « connaissances dictionnaires »²¹ mais doivent transmettre une vision multiple et processuelle de la culture par-delà les logiques binaires.

Nous situons donc dans la lignée des travaux prônant un renouvellement de l'interculturel et en particulier dans les pas de Jürgen Bolten ou de Fred Dervin qui fournissent des pistes afin de (re)penser les formations et l'apprentissage interculturel.²² Afin de mener à bien notre travail, nous avons circonscrit notre recherche à un terrain bien particulier que constitue l'OFAJ.

¹⁸ Gajardo e.a., p. 27.

¹⁹ Paul Mecheril (2013⁴) : „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. *Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen*. In : Georg Auernheimer (dir.) : *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Wiesbaden : Springer, pp. 15-35, ici p. 27.

²⁰ Comme le souligne Bolten, la plupart des exercices proposés lors des formations interculturelles sont issus de travaux précédant les réflexions sur une réorientation de l'interculturel. Bolten (2016), pp. 81 et 82-83.

²¹ Jaeger (2017) : p. 96.

²² Voir notamment (2006) : *Quality in intercultural education : the development of Proteophilic Competence*. En ligne : https://www.researchgate.net/publication/237414521_Quality_in_intercultural_education_the_development_of_Proteophilic_Competence [16.05.2022] ; Fred Dervin (2007) : *Évaluer l'interculturel : problématiques et pistes de travail*. In : Fred

Plusieurs raisons font de cette institution binationale un terrain propice et favorable à de telles investigations au confluent de la théorie et de la pratique. Tout d'abord, l'OFAJ s'est tourné très tôt vers l'interculturel – dès le milieu des années 1970 – et en a fait depuis le pilier de ses programmes d'échanges de jeunes. Cette orientation se concrétise en 2011, année lors de laquelle les premiers certificats sanctionnant la participation à une formation interculturelle sont délivrés par l'OFAJ.²³ Ces formations et leur certification émanent de la volonté d'« assurer la qualité des rencontres de jeunes et d'enfants par l'emploi d'animateurs qualifiés ».²⁴ Cette apparition de l'interculturel dans les années 1970 s'est déroulée dans le sillage de travaux expérimentaux de recherche réalisés dans le contexte des échanges OFAJ dont les résultats ont été publiés à partir de 1989. Certains ouvrages qui ont acquis le statut de référence dans le champ interculturel français sont en outre issus des recherches menées dans le cadre de l'Office.²⁵ L'interculturel constitue donc depuis plusieurs

Dervin/Eija Suomela-Salmi (dir.) : *Évaluer les compétences langagières et interculturelles dans l'enseignement supérieur*. Université de Turku : Publication du Département d'études françaises, pp. 99-122 et Bolten (2016).

²³ Trois certificats distincts sont mis en place pour trois types de formation : un certificat généraliste et deux certificats particuliers. Le certificat d'animateur ou d'animatrice interculturelle est délivré après la participation à une « formation de base à l'animation des rencontres interculturelles de jeunes ». Deux autres certificats sont délivrés par l'OFAJ : celui d'animation linguistique et d'animateur ou animatrice-interprète. Ils correspondent à des formations d'approfondissement réalisées en règle générale à la suite de la formation de base. OFAJ (s. d.) : *Les trois certificats OFAJ et les missions des animatrices et animateurs dans le cadre des rencontres de jeunes*. En ligne : https://teamer.dfw.org/images/Les_trois_certificats_2019.pdf [28.04.2022].

²⁴ Office franco-allemand pour la Jeunesse (2016) : Référentiel de formation. Pour l'attribution de certificats OFAJ dans le cadre de formations de base à l'animation interculturelle. Paris/Berlin : OFAJ/DFJW. En ligne : <https://www.ofaj.org/media/referentiel-de-formation.pdf> [16.05.2022], p. 5.

²⁵ C'est le cas de *La communication interculturelle* de Jean-René Ladmiral et Edmond-Marc Lipiansky ainsi que de plusieurs ouvrages théoriques et philosophiques de Jacques Demorgon, notamment *L'exploration interculturelle* et *Complexité des cultures et de l'interculturel*. Notons toutefois que la réception de ces ouvrages en Allemagne fut très limitée, cela pour deux raisons. D'une part, les publications ne parurent en allemand que tardivement : l'ouvrage de Ladmiral et Lipiansky fut édité en 2000 et *L'exploration interculturelle* en 1999. Les autres ouvrages de Demorgon n'ont, quant à eux, pas été traduits. D'autre part, le champ interculturel était plus investi par les universités en Allemagne où il faisait déjà partie de divers cursus d'enseignement et de recherche comme à Bayreuth (cursus *Interkulturelle Germanistik* créé par Alois Wierlacher et reprise par Bernd Müller-Jacquier), Iena (domaine *Interkulturelle Wirtschaftskommunikation* créé dès 1992 où ont enseigné notamment Michel Cullin, Jürgen Bolten et Stefanie Rathje – aujourd'hui Christoph Vatter), Sarrebruck (avec une chaire baptisée *Romanische Kulturwissenschaft und Interkulturelle Kommunikation*

décennies une orientation volontaire et affirmée dans un souci de distinction de l'institution, symbolisée par la revendication portée en 2010 par les Secrétaires générales Eva-Sabine Kuntz et Béatrice Angrand plaçant l'OFAJ à « l'avant-garde de l'apprentissage interculturel pour la jeunesse en Europe ».²⁶ L'intérêt pour l'OFAJ se justifie également par le fonctionnement institutionnel qui fournit un terrain plus complexe qu'il n'y paraît. En effet, l'Office donne un cadre et précise les règles selon lesquelles les projets d'échange peuvent être subventionnés mais ce sont, sauf cas exceptionnels, des associations partenaires qui imaginent puis réalisent ces échanges. Ainsi, les intérêts et orientations institutionnelles trouvent une application via des associations et des structures diverses²⁷ ayant elles-mêmes leurs propres préoccupations pédagogiques et dont le travail franco-allemand ne constitue pas forcément l'unique champ d'action. Enfin, les programmes de l'OFAJ reposent sur les échanges, les rencontres et les interactions entre les participant·es partageant plusieurs jours ou semaines en commun. Une telle manière de faire tend donc à première vue à favoriser une vision renouvelée de l'interculturel. Néanmoins, le contexte international de ces échanges et rencontres peut en retour favoriser une approche centrée sur l'aspect international et recourant aux différences culturelles en tant que « *deus ex machina* »²⁸ afin d'expliquer les malentendus et incompréhensions entre Français·es et Allemand·es. Pour toutes ces raisons, l'OFAJ constitue à nos yeux un terrain fertile afin de questionner la notion d'interculturel et son apprentissage dans une visée pratique. C'est pourquoi nous nous intéresserons dans un premier temps à la conception de l'interculturel entreprise à partir des années 1970 par la recherche OFAJ, puis nous nous intéresserons à la diffusion de l'interculturel dans les programmes de formation de l'OFAJ par l'étude empirique de trois formations à l'animation interculturelle. Dans les deux cas, il s'agira d'interroger de manière critique les significations et les usages de l'interculturel et de l'apprentissage interculturel dans le contexte de l'OFAJ.

Ce questionnement initial sera décliné au cours du présent travail en plusieurs questions subsidiaires que nous aborderons successivement ou concomitamment : comment est apparu l'interculturel à l'OFAJ ? Pourquoi l'OFAJ s'est tourné vers l'interculturel ? Comment cette notion a-t-elle été développée ? Quels en sont les soubassements théoriques et quelles en sont les

créée en 1993 par Hans-Jürgen Lüsebrink) ou encore Munich (*Institut für interkulturelle Kommunikation* dirigé notamment par Alois Moosmüller dès 1997).

²⁶ Eva Sabine Kuntz/Béatrice Angrand (2010) : Avant-propos. In : OFAJ/DFJW (dir.) : *L'année 2009 à l'OFAJ. Rapport d'activités*. Paris/Berlin : OFAJ/DFJW, p. 1. Ce terme et cette formulation furent repris ultérieurement, voir *supra*.

²⁷ Appelées, dans le contexte de l'OFAJ, des organisations partenaires.

²⁸ Fred Dervin (2006), pp. 3 et 5.

traductions pratiques dans les échanges de jeunes ? Comment l'interculturel est-il transmis lors des programmes de formation des futurs animateurs et animatrices ? Comment passer d'approches contradictoires à des approches complémentaires ?

Un premier chapitre sera consacré à l'Office franco-allemand pour la Jeunesse. Nous retracerons l'histoire de l'OFAJ et montrerons que l'apparition de la thématique interculturelle dans ce contexte institutionnel fut une réponse aux critiques formulées à la fin des années 1960 ciblant le contenu pédagogique des échanges franco-allemands. Nous aborderons dans un deuxième chapitre le champ de la recherche interculturelle par-delà le contexte de l'OFAJ. Nous baliserons ce vaste champ à l'aide de trois paradigmes reposant chacun sur une définition différente de la notion pivot de culture. Non seulement état de la recherche, ce chapitre permettra en outre de constituer le cadre d'analyse du présent travail. Les troisième et quatrième chapitres seront consacrés à l'étude de la notion d'interculturel dans le contexte de la recherche OFAJ. Nous observerons tout d'abord que cette notion a été développée à partir de deux courants des sciences de l'éducation : la psychosociologie et les recherches biographiques. Puis, nous analyserons les travaux issus de ces deux courants de recherche et constaterons qu'ils embrassent l'ensemble du spectre interculturel délimité au chapitre 2 tout en présentant quelques particularités par rapport aux trois paradigmes circonscrits.

Nous basculerons ensuite vers les pratiques pédagogiques interculturelles de l'OFAJ. Le cinquième chapitre introduira ce nouvel axe de notre étude en s'attardant sur deux méthodes centrales des échanges OFAJ que sont l'animation linguistique et l'apprentissage linguistique en tandem. L'analyse de ces deux méthodes montrera que des innovations pédagogiques vers une vision renouvelée de l'interculturel sont possibles – même de manière involontaire ou inconsciente – mais restent toutefois freinées par la vision de l'interculturel sur laquelle elles reposent. Le sixième chapitre présentera les trois formations étudiées ainsi que la méthodologie que nous avons élaborée et mise en œuvre, à savoir une recherche qualitative basée sur une enquête empirique constituée d'observations participantes suivie d'une analyse qualitative des principales activités menées lors des formations. Cette étude, entreprise au chapitre 7, nous permettra de mettre en évidence la cohabitation – involontaire – d'approches différentes de l'interculturel selon que les objectifs poursuivis par les activités relèvent des savoirs ou des savoir-être et savoir-faire. Le huitième chapitre sera l'occasion de proposer une stratégie didactique axée sur la multiperspectivité afin que cette cohabitation ne relève plus du paradoxe pédagogique dû à des approches contradictoires mais permette d'enrichir les formations en jouant volontairement sur la complémentarité de ces approches. Enfin, un neuvième chapitre dressera un bilan et pointera les zones d'ombre du présent travail qui

sont autant de perspectives pour de futures recherches. Nous formulerons finalement une proposition axée sur l'interdisciplinarité par-delà la distinction habituelle entre sciences humaines et sciences naturelles afin de renforcer la multiperspectivité dans la pratique et dans les recherches interculturelles.

Partie I – Linéaments

1. L'OFAJ : de la réconciliation franco-allemande aux échanges interculturels de jeunes

L'histoire de l'Office franco-allemand pour la Jeunesse et de sa genèse est depuis longtemps bien connue et documentée.²⁹ Les travaux d'historien·nes ont permis de porter l'attention sur tout un pan ignoré des relations franco-allemandes dans l'après Seconde Guerre mondiale et de montrer que la réconciliation franco-allemande, symbolisée par la signature du traité de l'Élysée en 1963, n'était pas un « acte visionnaire » isolé de Charles de Gaulle et Konrad Adenauer mais prenait appui sur un maillage d'actions déjà existantes.³⁰ Il est en effet dorénavant reconnu que l'action en faveur de la réconciliation portée par diverses initiatives privées a servi de terreau à une politique intergouvernementale d'échanges de jeunes telle qu'elle a été mise en œuvre par la création de l'OFAJ à la suite du traité de l'Élysée. Nous proposons dans cette section de retracer l'histoire de l'OFAJ à l'aune de ces travaux historiques majeurs. Nous les intégrerons dans un cadre plus large tel que porté par Mathias Delori. Chercheur en sciences politiques et historien, Delori a livré une analyse de l'OFAJ en tant que politique publique « comme les autres ».³¹ Il s'appuie pour cela sur une double conception du pacifisme de jeunesse à l'origine de l'OFAJ. L'une envisage la jeunesse comme une génération devant être

²⁹ Voir notamment : Hans Manfred Bock (dir.) (2002) : *Gesellschaftliche Neubegründung interkulturellen Austauschs. Zur Vorgeschichte und Struktur des Deutsch-Französischen Jugendwerks 1949-1963*. In : *Lendemains. Études comparées sur la France/Vergleichende Frankreichforschung*, 107/108 (3/4), pp. 139-224 ; Hans Manfred Bock/Corine Defrance/Gilbert Krebs/Ulrich Pfeil (dir.) (2008) : *Les jeunes dans les relations transnationales. L'Office franco-allemand pour la Jeunesse 1963-2008*. Paris : Presses Sorbonne nouvelle ; Corine Defrance/Ulrich Pfeil (2012) (dir.) : *La France, l'Allemagne et le traité de l'Élysée*. Paris : CNRS Éditions ; Corine Defrance/Ulrich Pfeil (2013) : *L'Office franco-allemand pour la Jeunesse a 50 ans. 50 Jahre Deutsch-Französisches Jugendwerk*. Paris/Berlin : OFAJ/DFJW ; Jacqueline Plum (1999) : *Jugend und deutsch-französische Verständigung. Die Entstehung des Deutsch-Französischen Vertrages und die Gründung des Deutsch-Französischen Jugendwerkes*. In : *Francia. Forschungen zur westeuropäischen Geschichte*, 26 (3), pp. 77-108 ; Jacqueline Plum (2003) : *Erziehung zum Frieden. Das Deutsch-Französische Jugendwerk*. In : *Die Politische Meinung*, 398 (1), pp. 48-54.

³⁰ Corine Defrance (1994) : *La politique culturelle de la France sur la rive gauche du Rhin 1945-1955*. Strasbourg : Presses universitaires de Strasbourg ; Katja Marmetschke (2012) : *Les relations culturelles franco-allemandes, un champ de communication transnationale au croisement de la politique culturelle extérieure, de la coopération bilatérale et des initiatives privées*. In : *Allemagne d'aujourd'hui*, 201 (3), pp. 60-71, ici p. 63.

³¹ Mathias Delori (2016) : *La réconciliation franco-allemande par la jeunesse. La généalogie, l'événement, l'histoire (1871-2015)*. Bruxelles : Peter Lang, p. 19.

éduquée. L'autre utilise cette jeunesse à des fins symboliques afin de mettre en scène la réconciliation et la paix.³²

Nous exposerons tout d'abord de manière succincte la genèse de ces deux conceptions qui se rejoignent et coexistent depuis la création de l'OFAJ en 1963 à la faveur d'intérêts concordants autour du « récit de la réconciliation par la jeunesse ». ³³ Nous aborderons ensuite le tournant interculturel amorcé par l'Office dans les années 1970 en réaction aux critiques ayant accompagné la fin de sa première décennie d'existence. Nous montrerons ainsi que ce tournant consiste en une remise en question en profondeur du paradigme fondateur de l'OFAJ, portée par un discours produit par un nouveau secteur de l'Office – le secteur pédagogie – autour de la notion d'interculturel. Enfin, nous nous apercevons que cette redéfinition du volet éducatif prend un caractère de plus en plus symbolique, tendant à faire de l'interculturel un élément rhétorique aux multiples fonctions.

1.1 Deux conceptions des mouvements pacifistes de jeunesse à l'origine de l'OFAJ (1871-1962)

Contrairement aux travaux historiques déjà mentionnés, Mathias Delori ne propose pas de saisir la création de l'OFAJ à travers l'action « d'organisations pionnières » et de « pionniers »³⁴ de la réconciliation dans l'immédiat après-guerre, mais à travers l'histoire plus ancienne de l'association de la thématique de la jeunesse à celles de la réconciliation et de la paix. Dans le contexte franco-allemand, il situe les débuts de cette association à la fin du XIX^e siècle. Durant cette période (1871-1918), les « éducateurs pacifistes et libéraux »³⁵ ainsi que les « internationalistes et antimilitaristes »³⁶ réagirent chacun-es à leur manière

³² *Ibid.*, p. 22.

³³ *Ibid.*, p. 181.

³⁴ Ce terme de pionniers est un terme utilisé très couramment dans les travaux d'historien·nes s'intéressant aux relations franco-allemandes après la Seconde Guerre mondiale pour qualifier le travail et les initiatives de personnalités et d'associations ayant entrepris des échanges entre les deux pays dès 1945. De manière non exhaustive : Joseph Rovan (1963) : *Connaissance de la France – ein Modell für die Jugendarbeit*. In : *Dokumente. Zeitschrift für übernationale Zusammenarbeit*, 3, pp. 186-193, ici p. 188 ; Hans Manfred Bock (2008) : *Les racines de l'OFAJ dans la société civile*. In : Hans Manfred Bock/Corine Defrance/Gilbert Krebs/Ulrich Pfeil (dir.) : *Les jeunes dans les relations transnationales. L'Office franco-allemand pour la Jeunesse 1963-2008*. Paris : Presses Sorbonne nouvelle, pp. 15-38, ici p. 36 ou encore Marmetschke (2012), p. 61.

³⁵ *Ibid.*, p. 32.

³⁶ *Ibid.*

aux politiques d'éducation des jeunes dans le cadre de l'émergence des États-nations. Tandis que les premier-es cherchaient à supprimer les éléments guerriers et belliqueux des discours éducatifs à l'image du contre-manuel d'histoire de Gustave Hervé Histoire de la France et de l'Europe. L'enseignement pacifique par l'histoire, les second-es à l'image de Karl Liebknecht s'efforçaient de s'adresser à une jeunesse ouvrière en proposant des arguments en faveur d'un mouvement international pour la paix.³⁷ L'irruption de la Première Guerre mondiale ayant réduit à néant ces tentatives d'ordre éducatif, l'entre-deux-Guerres vit pointer une seconde tendance, symbolique. Le Prix Nobel de la paix décerné conjointement à Gustav Stresemann et Aristide Briand n'en est qu'un des exemples les plus célèbres. Les mouvements pacifistes jouèrent un grand rôle comme l'Internationale démocratique pour la paix créée par Marc Sangnier³⁸ en 1921 à Paris lors du premier congrès démocratique international. En clôture de ce premier congrès, Sangnier donna la parole à l'abbé allemand Metzger dans un geste hautement symbolique puisque « c'est la première fois qu'un Allemand parle ainsi publiquement à Paris depuis 1914. »³⁹ Le sixième congrès organisé en 1926 à Bierville fut consacré à la jeunesse et ne dura pas une semaine comme cela était habituel mais un mois. Des jeunes de 33 pays – majoritairement d'Allemagne et de France – furent présent-es lors de ce « Mois international de la Paix » qui avait l'ambition de « faire écho au nouveau contexte international qu'introduit l'ère Briand-Stresemann : Bierville doit être le Locarno de la jeunesse du monde. »⁴⁰

³⁷ Karl Liebknecht publia ainsi en 1907 un ouvrage intitulé *Militarismus und Antimilitarismus unter besonderer Berücksichtigung der internationalen Jugendbewegung*.

³⁸ Marc Sangnier (1873-1950) était un journaliste, homme politique et militant français. Il s'est engagé en faveur d'un catholicisme social à travers la création de la revue *Le Sillon* et fut élu député à plusieurs reprises. Il est notamment des pionniers du mouvement des auberges de jeunesse en France.

Pour une biographie détaillée de Marc Sangnier voir : Olivier Prat (2000) : Marc Sangnier. In : *Études*, 392 (5), pp. 647-658 ainsi que sa biographie disponible sur le site de l'Assemblée nationale : https://www2.assemblee-nationale.fr/sycomore/fiche/%28num_dept%29/6273#biographie [11.04.2022].

³⁹ Olivier Prat (2010) : « La paix par la jeunesse ». Marc Sangnier et la réconciliation franco-allemande, 1921-1939. In : *Histoire@Politique*, 10 (1). En ligne : <https://www.histoire-politique.fr/index.php?numero=-10&rub=dossier&item=100> [15.07.2021].

⁴⁰ *Ibid.* Les accords de Locarno furent signés le 16 octobre 1925 dans cette ville suisse des bords du lac Majeur. Plusieurs états européens sont signataires de ces accords : Allemagne, Belgique, France, Grande-Bretagne, Italie, Pologne et Tchécoslovaquie. Un accord bipartite entre la France et l'Allemagne aboutit à l'aménagement des réparations dues par l'Allemagne suite au traité de Versailles de 1919, garantit les frontières des deux pays et ouvre la voie à l'intégration de l'Allemagne dans la Société des Nations. Cet accord valut à Aristide Briand et Gustav Stresemann le prix Nobel de la paix en 1926. Il fut ensuite question de « l'esprit

Certains groupes féministes travaillèrent également à la réconciliation. Ainsi,

lors de (sic) conférence fondatrice de la Ligue internationale des femmes pour la paix et la liberté organisée à Zurich du 12 au 19 mai 1919, l'Allemande Lida Gustava Heymann accueille spontanément la Française Jeanne Mélin avec un bouquet de roses.⁴¹

Cette conception symbolique des échanges de jeunes fut poursuivie dans les années 1930 selon un mode que Delori qualifie de « "pacifisme" de jeunesse révolutionnaire et fascisant »⁴² et qui connut son apogée lors de la Seconde Guerre mondiale. Le Service du Travail Obligatoire (STO), comme politique de collaboration dirigée vers les jeunes travailleurs, mais aussi « l'intégration de plusieurs milliers de jeunes Français dans la Waffen SS au nom de la "réconciliation franco-allemande" et de la "solidarité" entre les jeunes européennes »⁴³ sont à ce titre non seulement des éléments concrets de « la participation des jeunes Français à l'effort de guerre allemand »⁴⁴ mais également des éléments symboliques très lourds.

La conception éducative réapparut quant à elle à la fin de la Seconde Guerre mondiale dans l'Allemagne occupée.⁴⁵ Les rencontres de jeunes devinrent un des outils de la politique visant la rééducation des Allemand-es menée par la Direction de l'Éducation en zone d'occupation française. Cette politique de rééducation « s'inscrivait pour chacun des alliés dans une politique plus générale vis-à-vis de l'Allemagne » et impliquait la mise en place de nouvelles institutions, la réorganisation de la presse et de la radio, la reprise de l'enseignement à tous les niveaux et de la vie culturelle selon le respect des règles démocratiques et des idéaux de liberté.⁴⁶

C'est ainsi que Joseph Rovani⁴⁷ écrivait présomptueusement dès 1945 dans la revue *Esprit* :

Locarno » pour faire référence à ce moment de solidarité et de coopération visant à assurer la paix sur le continent européen.

⁴¹ Jean-Michel Guieu (2016) : Le rapprochement franco-allemand dans les années 1920 : esquisse d'une véritable réconciliation ou entente illusoire ? In : *Les Cahiers Sirice*, 15 (1), pp. 25-40, ici p. 28.

⁴² Delori (2016), p. 67.

⁴³ *Ibid.*, pp. 72-73.

⁴⁴ *Ibid.*, p. 72.

⁴⁵ Voir à ce titre l'ouvrage jalon, Corine Defrance (1994) : *La politique culturelle de la France sur la rive gauche du Rhin 1945-1955*. Strasbourg : Presses universitaires de Strasbourg.

⁴⁶ Corine Defrance/Ulrich Pfeil (2006) : L'Allemagne occupée en 1946. In : *Guerres mondiales et conflits contemporains*, 224 (4), pp. 47-64, ici p. 56.

⁴⁷ Joseph Rovani (1918-2004) naquit à Munich et immigra avec sa famille en France dès 1934. Il s'engagea dans la Résistance durant la Seconde Guerre mondiale et fut déporté dans le

Les Alliés vont rééduquer l'Allemagne. Anglais, Français, Américains, Russes, sans parler des Polonais et des autres petites nations, vont enseigner aux Allemands une connaissance qu'ils possèdent et que ceux-ci n'ont pas.⁴⁸

C'était donc animé par cette volonté de rééducation que le service Jeunesse et culture populaire dirigé par Jean Moreau lança de nombreuses rencontres en zone française d'occupation comme se remémorait non sans nostalgie Rovan en 1972, alors qu'il faisait partie de la Direction de l'éducation entre 1946 et 1951 :

[...] rencontres d'étudiants, d'instituteurs, d'ouvriers, de cadres de mouvement, rencontres axées sur des thèmes, théâtre, philosophie, structures politiques et syndicales, rencontres où le thème et l'activité sportive se mêlaient l'été sur les bords du lac de Constance, l'hiver dans la neige de la Forêt Noire ou de l'Allgäu.⁴⁹

Anticipant le départ de l'administration d'occupation, le service Jeunesse et Culture populaire créa à la fin de l'année 1948 l'Institut für internationale Begegnungen (Institut pour les rencontres internationales) en vue d'organiser les rencontres et voyages d'études. Cet institut chercha ensuite à dépasser le cadre franco-allemand et développa des échanges trinationaux en Italie et aux Pays-Bas. Outre la politique menée par la Direction de l'Éducation, d'autres personnalités, souvent chrétiennes, s'intéressèrent aux échanges de jeunes entre la France et l'Allemagne. C'est le cas emblématique du père jésuite Jean du Rivau qui fonda en 1945 deux organisations jumelles le Bureau international de liaison et de documentation (BILD) et la Gesellschaft für übernationale Zusammenarbeit (GÜZ) – littéralement Société pour la coopération supranationale. Ces deux associations furent adossées aux revues Documents et Dokumente dont l'ambition était « chaque mois de publier, traduits en français, un certain nombre de documents allemands et inversement de publier en allemand des documents français. »⁵⁰ À titre d'exemple, le BILD organisa « l'accueil de 5000 enfants de prisonniers de guerre allemands dans des familles

camp de concentration de Dachau. Il obtint la nationalité française après la guerre en 1946 et fut l'une des personnalités centrales des relations franco-allemandes après la guerre. Il fut particulièrement actif dans l'éducation populaire en particulier au sein de l'association Peuple et Culture.

⁴⁸ Joseph Rovan (1945) : L'Allemagne de nos mérites. In : *Esprit*, 115 (11), pp. 529-540, ici p. 535.

⁴⁹ Joseph Rovan (1972) : Les relations franco-allemandes dans le domaine de la jeunesse et de la culture populaire (1945-1971). In : *Revue d'Allemagne*, 4 (3), pp. 675-704, ici p. 688.

⁵⁰ Jean du Rivau (1945) : En guise de présentation. In : *Documents*, 1, [s.p.]. Les deux revues fusionnèrent en une seule édition bilingue avec le numéro spécial 3-4 de l'année 2009. La nouvelle revue unique *Dokumente/Documents* cessa de paraître en 2018 et fut remplacée par un site internet : dokdoc.eu.

françaises pendant l'été 1947. »⁵¹ Rovan nota par ailleurs une grande proximité entre le BILD et l'administration d'occupation :

[...] à la fin des années 1950 il n'était plus guère possible de distinguer entre les orientations qui inspiraient cette équipe et celles dont se réclamaient les "survivants" du service Jeunesse-Culture populaire ou les responsables de l'Institut pour les rencontres internationales.⁵²

Outre BILD/GÜZ, d'autres organisations de part et d'autre du Rhin s'engagèrent dans cette voie comme le Comité français d'échanges avec l'Allemagne nouvelle (CFEAN) créé en 1948 par Emmanuel Mounier, chrétien de gauche et initiateur du courant personaliste qui fonda la revue *Esprit* et dont Alfred Grosser sera Secrétaire général.⁵³

Néanmoins, le contexte de la Guerre froide et les rivalités germano-allemandes depuis la création de la RFA en mai 1949 suivie de celle de la RDA en octobre 1949 remirent l'aspect symbolique des rencontres internationales au premier plan. En effet comme le montre Ulrich Pfeil, la jeunesse fut au centre de luttes d'influence entre les deux blocs.⁵⁴ Par exemple, les rencontres de la Lorelei⁵⁵ peuvent être comprises comme une réaction occidentale aux

⁵¹ Delori (2016), p. 95.

⁵² Rovan (1972), p. 697.

⁵³ Concernant le CFEAN voir Carla Albrecht (2002) : Das Comité français d'échange avec l'Allemagne nouvelle als Wegbereiter des Deutsch-Französischen Jugendwerks. In : *Lendemains. Études comparées sur la France/Vergleichende Frankreichforschung*, 107/108 (3/4), pp. 177-189.

Pour un inventaire détaillé des différents associations et initiatives issues de la société civile ayant contribué au rapprochement franco-allemand après la Seconde Guerre mondiale, se reporter à Hans Manfred Bock (2002) : Private Verständigungs-Initiativen in der Bundesrepublik Deutschland und in Frankreich 1949 bis 1964 als gesellschaftliche Entstehungsgrundlage für das DFJW. In : *Lendemains. Études comparées sur la France/Vergleichende Frankreichforschung*, 107/108 (3/4), pp. 146-176.

⁵⁴ Ulrich Pfeil (2004) : Die „anderen“ deutsch-französischen Beziehungen. Die DDR und Frankreich 1949-1990. Cologne : Böhlau, pp. 371 sqq.

⁵⁵ Ces rencontres furent initiées par les forces françaises d'occupation et organisées du 20 juillet au 6 septembre 1951 par le *Deutscher Bundesjugendring*. La rencontre fut soutenue par les trois forces alliées occidentales ainsi que par la *Bundesregierung* : les Britanniques donnèrent 90 000 Marks, les Américains 110 000 Marks les Français 130 000 Marks et le gouvernement allemand reversa 320 000 Mark de son budget alloué à la jeunesse. De plus, les trois Hauts-commissaires des zones d'occupation, le chancelier Adenauer et le président Heuss assurèrent le haut-patronage de la manifestation. Les rencontres réunirent près de 35 000 participant-es entre 16 et 25 ans sur le rocher de la Lorelei. Les Français-es et les Allemand-es étaient majoritaires mais des jeunes de nombreux autres pays européens y participèrent également. Voir Jacqueline Plum (2002) : Das Europäische Jugendtreffen auf der Loreley im

« Festivals mondiaux de la jeunesse » – dont la troisième édition se déroula à Berlin-Est en 1951 –, instrument le plus retentissant et visible de la politique menée activement par le bloc de l'Est en direction de la jeunesse.⁵⁶ Ces rencontres, dont l'initiateur Jean Moreau reconnut qu'elles n'atteignirent pas leur objectif maximal d'un éveil d'une conscience européenne chez les jeunes, permirent toutefois de susciter un intérêt aigu chez les responsables de structures d'échanges pour la construction européenne.⁵⁷ Les rencontres de jeunes organisées par et avec les deux Allemagne se situèrent donc sur deux terrains opposés. Les rencontres avec la RDA furent placées sous le signe d'une « idéologie internationaliste et antifasciste où l'appel au devoir de mémoire était un leitmotiv »⁵⁸ tandis que la RFA – qui ne pouvait pas lutter sur ce terrain du devoir de mémoire avec la RDA – s'appuya sur un autre récit visant à diffuser une image positive en France : celui d'une Allemagne nouvelle, pacifique et démocratique. Il s'agit alors d'organiser des rencontres afin de mettre en scène des jeunes françaises et allemandes « qui fraternise[nt] au premier regard »⁵⁹, parti-pris hautement symbolique « qui ne laissait évidemment guère de place au travail de mémoire »⁶⁰ et qui consistait à jeter un voile pudique sur le passé. Ce faisant, ce parti-pris devint un corollaire pédagogique de la dimension symbolique des rencontres de jeunes entre la France et la RFA : celles-ci n'aborderaient pas les périodes sombres de l'histoire franco-allemande.⁶¹

La genèse que nous venons de retracer à grands pas aboutit dans la confluence de deux conceptions, éducative et symbolique, d'une action politique en direction de la jeunesse. Elle montre également que « le pacifisme centré sur la jeunesse est une construction sociale ancienne »⁶² qui ne débute pas en 1945 au sortir de la Seconde Guerre mondiale. En cela, l'OFAJ n'est pas le simple aboutissement de l'action et d'initiatives de « pionniers » de la réconciliation. L'Office apparut plutôt à la faveur d'un agrégat d'intérêts divers qui

Sommer 1951. Ein jugendpolitischer Einigungsversuch. In : *Lendemains. Études comparées sur la France/Vergleichende Frankreichforschung*, 107/108 (3/4), pp. 190-201.

⁵⁶ *Ibid.*, pp. 191-193.

⁵⁷ *Ibid.*, p. 197.

⁵⁸ Mathias Delori (2013) : L'Office franco-allemand pour la Jeunesse : une politique d'éducation tournée vers l'avenir. In : *Allemagne d'aujourd'hui*, 204 (2), pp. 18-30, ici p. 25.

⁵⁹ Delori (2016), p. 124.

⁶⁰ Delori (2013), p. 26.

⁶¹ Mathias Delori souligne à ce sujet le rôle joué par le BILD et la GÜZ qui « se muèrent en quasi porte-parole de la diplomatie culturelle de la RFA » en appelant à « oublier le passé » et à s'épargner une « point de vue critique sur Vichy et la Collaboration. » Delori (2016), p. 113.

⁶² Delori (2016), p. 42.

prire corps autour des dimensions symbolique et éducative du pacifisme de jeunesse.

1.2 Création de l'OFAJ et premières années d'action (1963-1968)

Si la réconciliation par la jeunesse n'est pas une invention au sortir de la guerre, « le volontarisme »⁶³ des acteurs d'alors a incontestablement été un élément décisif pour la création de l'OFAJ. À la suite de l'échec des plans Fouchet en 1961 et 1962 – repoussés par crainte des pays du Benelux et de l'Italie d'une Europe politique sous domination française – les relations bilatérales franco-allemandes s'intensifièrent. Le président de Gaulle se rendit à Ludwigsbourg où il tint le 4 septembre 1962 son célèbre et très symbolique discours à la jeunesse allemande – discours prononcé en allemand.

Eh bien ! cette solidarité désormais toute naturelle il nous faut certes, l'organiser. C'est là la tâche des Gouvernements. Mais il nous faut aussi la faire vivre et ce doit être avant tout l'œuvre de la jeunesse. Tandis qu'entre les deux États la coopération économique, politique, culturelle, ira en se développant, puissiez-vous pour votre part, puissent les jeunes Français pour la leur, faire en sorte que tous les milieux de chez vous et de chez nous se rapprochent toujours davantage, se connaissent mieux, se lient plus étroitement ! L'avenir de nos deux pays, la base sur laquelle peut et doit se construire l'union de l'Europe, le plus solide atout de la liberté du monde, c'est l'estime, la confiance, l'amitié mutuelles du peuple français et du peuple allemand.⁶⁴

Ce rapprochement au plus haut sommet des États aboutit le 22 janvier 1963 à la signature par les deux gouvernements du Traité de l'Élysée après de difficiles tractations – deux jours avant la signature du traité final, aucun accord n'était trouvé.⁶⁵ Les négociations achoppèrent notamment sur la question de

⁶³ *Ibid.*, p. 129.

⁶⁴ Discours disponible en français dans la traduction De Hermann Kusterer, traducteur de Konrad Adenauer, sur le site de la fondation Charles de Gaulle <https://www.charles-de-gaulle.org/lhomme/dossiers-thematiques/de-gaulle-et-lallemagne/discours-devant-la-jeunesse-allemande-ludwigsbourg-9-septembre-1962/> [16.05.2022] et en allemand (avec l'enregistrement audio) sur le site de la *Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg* <https://degaulle.lpb-bw.de/rede-wortlaut> [16.05.2022].

⁶⁵ Concernant la signature du Traité de l'Élysée et des négociations intergouvernementales la précédant, voir : Jacqueline Plum (1999) : *Jugend und deutsch-französische Verständigung. Die Entstehung des Deutsch-Französischen Vertrages und die Gründung des Deutsch-Französischen Jugendwerkes*. In : *Francia. Forschungen zur westeuropäischen Geschichte*, 26 (3), pp. 77-108.

l'enseignement du français à l'école en Allemagne, question capitale pour le gouvernement français qui n'obtint aucune concession du gouvernement ouest-allemand. En effet, l'éducation relevant des compétences des états fédérés et non de l'état fédéral allemand, les parties françaises durent revoir leur position et l'enseignement du français ne fut finalement pas intégré au traité. Les négociations concernant la jeunesse furent, elles, bien moins problématiques et l'idée d'un « organisme d'échange et de promotion » apparut pour la première fois le 16 janvier 1963 dans le projet du gouvernement allemand.⁶⁶ Elle fut reprise le 20 janvier 1963 par la partie française puis dans le texte du Traité de l'Élysée.

Le traité est finalement très court. Il comporte trois parties (organisation, programme et dispositions finales) et trois points de programme : « Affaires étrangères », « Défense » et « Éducation et jeunesse ». Ce dernier point prit une importance considérable. En effet, la perspective d'un accord franco-allemand déplut fortement aux États-Unis qui voyaient d'un mauvais œil le rapprochement sur les points de défense et affaires étrangères de leur allié allemand avec la France de de Gaulle – ce dernier n'avait-il pas opposé le 14 janvier 1963 un veto catégorique à l'entrée du Royaume-Uni dans le marché commun, entrée soutenue alors par les États-Unis ? Ce veto suscita également outre-Rhin les critiques de plusieurs politiques – dont le ministre des Affaires étrangères Gerhard Schröder. Ces critiques ne s'estompèrent pas après la signature du traité. Le chancelier Adenauer fut confronté à de fortes protestations du camp atlantiste et décida de demander la ratification du traité par le Bundestag et le Bundesrat.⁶⁷ Si le parlement allemand ratifia le texte à une large majorité, il y ajouta un préambule qui « le vidait de substance sur les volets relatifs à la "politique étrangère" et à la "défense". »⁶⁸ Ce préambule réaffirmait les positions atlantistes de la République fédérale : liens étroits avec les États-Unis, construction européenne avec intégration de la Grande-Bretagne ou encore réaffirmation de la défense commune dans le cadre de l'OTAN. Cet ajout par les deux chambres parlementaires allemandes fut donc une réelle « défaite »⁶⁹ pour de Gaulle mais influença grandement les avancées futures en matière de jeunesse. La section consacrée à la jeunesse n'étant pas directement touchée par le préambule, elle concentra les efforts des deux gouvernements qui y trouvèrent le moyen de « légitimer le traité de l'Élysée »⁷⁰ et accélérèrent

⁶⁶ *Ibid.*, p. 85.

⁶⁷ *Ibid.*, pp. 87-88.

⁶⁸ Delori (2016), p. 137.

⁶⁹ Plum (1999), p. 89.

⁷⁰ Delori (2016), p. 135.

les négociations en vue de la création d'un Office franco-allemand pour la Jeunesse qui vit finalement le jour le 5 juillet 1963.⁷¹

La question de l'apprentissage des langues française et allemande, qui n'avait fait l'objet que d'une déclaration d'intention dans le traité de l'Élysée,⁷² fit son retour par le biais des échanges de jeunes. Si les espoirs français de voir l'enseignement scolaire du français supplanter celui de l'anglais furent rapidement refroidis, le domaine extrascolaire ouvrit de nouvelles possibilités.⁷³ Ainsi lors de la 99^{ème} Conférence des Ministres de l'Éducation (Kultusministerkonferenz) des 16 et 17 janvier 1964, les ministres de l'Éducation des Länder réaffirmèrent la place de l'anglais comme première langue étrangère

⁷¹ Pour le détail de ces négociations précédant la création de l'OFAJ voir Plum (1999), pp. 87-97 et Ansbert Baumann (2008) : L'Office franco-allemand pour la Jeunesse : une fondation controversée. In : Hans Manfred Bock/Corine Defrance/Gilbert Krebs/Ulrich Pfeil (dir.) : *Les jeunes dans les relations transnationales. L'Office franco-allemand pour la Jeunesse 1963-2008*. Paris : Presses Sorbonne nouvelle, pp. 39-58.

Deux points peuvent être cependant notés : les négociations et les divergences de point de vue ne se situaient pas seulement entre les deux gouvernements mais également entre les administrations d'un même état. Deuxièmement, un point central de ces négociations concerna la nature du futur Office. L'administration française de Maurice Herzog plaida pour une gestion nationale du fonds commun par son propre secrétaire général tandis que les services de Bruno Heck souhaitaient le respect du point C.2. du traité de l'Élysée qui prévoyait une direction indépendante incarnée par un·e secrétaire général·e unique. C'est cette position qui fut finalement retenue, probablement avec l'argument corollaire d'un plus grand prestige et d'une plus grande efficacité.

⁷² « Les deux gouvernements reconnaissent l'importance essentielle que revêt pour la coopération franco-allemande la connaissance dans chacun des deux pays de la langue de l'autre. Ils s'efforceront, à cette fin, de prendre des mesures concrètes en vue d'accroître le nombre des élèves allemands apprenant la langue française et celui des élèves français apprenant la langue allemande. Le Gouvernement fédéral examinera, avec les gouvernements des Länder, compétents en la matière, comment il est possible d'introduire une réglementation qui permette d'atteindre cet objectif. Dans tous les établissements d'enseignement supérieur, il conviendra d'organiser un enseignement pratique de la langue française en Allemagne et de la langue allemande en France, qui sera ouvert à tous les étudiants. » Point II. C. 1. a) du Traité de l'Élysée portant sur l'enseignement des langues. *Traité entre la République fédérale d'Allemagne et la République Française sur la coopération franco-allemande*, Paris, 22 janvier 1963, disponible sur <https://de.ambafrance.org/Texte-du-Traite-de-l-Elysee-22> [07.07.2021]

⁷³ La question de l'enseignement du français se trouvait en tête des propositions formulées dès le mémorandum français du 18 septembre 1962. Devant la réponse « assez décevante » (Plum (1999), p. 82 d'après les archives du ministère des Affaires étrangères) proposée par le gouvernement allemand dans un autre mémorandum le 8 novembre 1962, François Seydoux, alors président de la Commission interministérielle, imagina très tôt « de faire des rencontres de jeunes un outil d'apprentissage linguistique. » (Delori (2016), p. 143) Cette option envisagée dès avant la signature du Traité de l'Élysée pris donc corps après la création de l'OFAJ et dans le contexte exposé plus haut.

apprise à l'école. Dans le même temps, ils se prononcèrent pour l'élargissement et le soutien de l'apprentissage du français et de l'allemand dans le cadre des échanges de jeunes.⁷⁴ En ce sens, la Conférence reprit une résolution rédigée quelques mois plus tôt à l'attention de l'OFAJ par le ministre français de l'Éducation nationale Christian Fouchet et du plénipotentiaire allemand chargé des relations culturelles franco-allemandes Kurt Georg Kiesinger. Ceux-ci plaidaient pour une ouverture prioritaire des échanges pour les jeunes apprenant l'autre langue ainsi que pour une préparation linguistique en amont des échanges réalisés dans le cadre de l'Office afin de faciliter la rencontre. De plus, l'apprentissage linguistique extrascolaire devait être renforcé. Les ambitions françaises en termes d'enseignement du français en Allemagne furent ainsi satisfaites et l'OFAJ en devint l'instrument principal.⁷⁵

Les organisations de jeunesse déjà établies et actives dans les échanges franco-ouest-allemands considérèrent néanmoins « avec une certaine inquiétude »⁷⁶ la création de cet Office. Cette inquiétude avait trait au fonctionnement de l'OFAJ et non au principe même des échanges qui fut renforcé.

Par delà les réactions affectives, nous sommes surtout sensible (sic) à l'inquiétude éprouvée par beaucoup de ceux qui, au cours de quinze dernières années, ont été les piliers des échanges franco-allemands : tout en se réjouissant de la partie « Education et Jeunesse » du Traité, ils craignent que l'ensemble de leur action ne prenne, aux yeux du grand public, la coloration de la politique du moment. Cette inquiétude est aussi la nôtre. [...]

Le « Kuratorium » [Conseil d'administration, UC] mixte devrait définir son action avant de recevoir sa dotation. Nous avons été effrayés par la somme dont il est question : il disposerait d'un budget de 40 millions de DM par an, soit environ 5 milliards d'anciens francs. C'est beaucoup trop pour un début.⁷⁷

L'implication des organisations de jeunesse dans le nouvel organisme passa par une répartition avantageuse des sièges au Conseil d'administration où elles obtinrent la majorité des voix : six voix contre quatre pour les représentants des administrations, et cela aussi bien du côté allemand que français. Les pouvoirs politiques conservèrent une capacité d'impulsion mais ce rapport de forces favorable à l'intérieur du CA garantit aux organisations privées de

⁷⁴ Plum (1999), p. 102.

⁷⁵ Plum (1999), pp. 99-102 et Delori (2016), pp. 142-143.

⁷⁶ Baumann (2008), p. 54.

⁷⁷ Alfred Grosser (1962) : Réflexions sur un traité. In : *Allemagne. Bulletin bimestriel d'information du Comité français d'échanges avec l'Allemagne nouvelle*, 77-78, pp. 1 et 12-13, ici, p. 12-13. Voir également Joseph Rovin (1963) : *Connaissance de la France – ein Modell für die Jugendarbeit*. In : *Dokumente. Zeitschrift für übernationale Zusammenarbeit*, 3, pp. 186-193.

garder la main sur la gestion et l'organisation concrète des rencontres. La crainte des associations de se voir privées de la manne financière très conséquente dont fut doté l'Office s'estompa.⁷⁸ Les entretiens menés par Delori montrent qu'une autre décision finit de convaincre les associations : les gouvernements français et allemands confièrent la tutelle de l'OFAJ aux deux administrations familières du travail de jeunesse qu'étaient le Haut-Commissariat à la jeunesse et aux sports (dirigé alors par Maurice Herzog) et le ministère fédéral de la Famille et de la Jeunesse (dirigé par Bruno Heck).⁷⁹ Delori parle à propos de cette décision de « signes forts »⁸⁰ qui décidèrent plusieurs responsables d'associations à se rallier à l'Office. En effet, les associations travaillaient depuis déjà plusieurs années avec ces administrations avec lesquelles la confiance était établie.

Plusieurs points de divergence durent cependant encore être résolus avant de parvenir à la signature le 5 juillet 1963 de l'accord portant création de l'OFAJ. Il fallut tout d'abord convenir d'un cadre d'actions convenant à tous les acteurs et actrices de ce nouvel organisme par-delà ces points de dissension qui persistaient. L'accord du 5 juillet 1963 fut donc formulé de manière suffisamment large. Dans un second temps, la mise en œuvre des actions de l'OFAJ permit de préciser ce cadre élastique. Quelles étaient ces divergences et quelles en ont été les réponses puis les précisions ?

Une dissension de taille concernait en premier lieu, dans le sillage des critiques formulées lors de la signature du Traité de l'Élysée, l'ouverture aux autres pays européens. Elles furent principalement portées par les associations de jeunesse tant du côté allemand que du côté français. Ce point faisait notamment parti des inquiétudes soulevées par Alfred Grosser dans ses « réflexions sur un traité ». Il craignait en particulier que le budget colossal de l'OFAJ privilégierait « outrageusement »⁸¹ le travail culturel international au profit du seul travail culturel franco-allemand. Cette conception prédominait également en République fédérale par-delà les clivages politiques. De nombreuses voix s'élevèrent et réclamèrent l'ouverture des programmes franco-allemands aux participant·es des autres pays européens.⁸² Cependant, la position du

⁷⁸ Baumann rapporte la crainte accrue ressentie par l'Institut de Ludwigsbourg – qui n'avait pas obtenu de siège dans le premier Conseil – puis calmée à la suite de l'obtention d'une subvention. Baumann (2008), pp. 57-58.

⁷⁹ D'après l'Accord de 1963 portant création de l'OFAJ, les deux ministères président le CA mais ne prennent pas part au vote.

⁸⁰ Delori (2016), p. 145.

⁸¹ Grosser (1962), p. 13.

⁸² Plum (1999), pp. 103-104. Les députés du parti socialiste allemand (SPD) déposèrent en 1964 une proposition de loi visant à créer un Office européen pour la jeunesse. Voir également

gouvernement français et surtout du président de Gaulle – qui ne voulait pas subir un nouvel affront – resta inflexible : l'Office sera franco-allemand. Un paragraphe faisant office de déclaration d'intention fut finalement ajouté à l'article 2 de l'accord de juillet 1963 portant création de l'OFAJ :

Dans l'accomplissement de ces tâches, l'Office applique les principes de coopération et de compréhension qu'il convient de développer parmi les jeunes tant à l'égard des pays européens que des autres pays du monde libre.⁸³

L'OFAJ fit effectivement un pas vers les pays dits « tiers » mais cette ouverture resta dans le domaine du « cosmétique »⁸⁴ car très limitée.⁸⁵

Deuxièmement, la question du public dut être tranchée : qui faisait partie de cette jeunesse à qui s'adressait l'OFAJ ? Là encore les parties impliquées

Hans Manfred Bock (2008) : Complication des relations politiques et consolidation de l'OFAJ au cours des années 1960. In : Hans Manfred Bock/Corine Defrance/Gilbert Krebs/Ulrich Pfeil (dir.) : *Les jeunes dans les relations transnationales. L'Office franco-allemand pour la Jeunesse 1963-2008*. Paris : Presses Sorbonne nouvelle, pp. 59-87.

⁸³ (1963, 5 juillet) : Accord entre le Gouvernement de la République Française et le Gouvernement de la République Fédérale d'Allemagne portant création d'un Office franco-allemand pour la Jeunesse, Bonn. En ligne : <https://www.ofaj.org/media/accord-ofaj-abkommen-dfjw-1963.pdf> [07.07.2021].

⁸⁴ Delori (2016), p. 152.

⁸⁵ Depuis 1976, 5% des programmes subventionnés par l'OFAJ peuvent avoir lieu avec des pays tiers initialement avec des pays de la Communauté européenne puis de l'Europe centrale et orientale, du Sud Est de l'Europe et enfin du pourtour méditerranéen. Le rapport d'orientations pour la période 2003-2005 réclame ainsi la levée de ce plafond : « La limitation à 5% des programmes pays tiers apparaît alors comme trop modeste eu égard aux objectifs visés et aux résultats obtenus. Une suppression de ce seuil constituerait un signal politique fort. » [s.n.] (ca. 2002) : *Rapport d'orientation 2003-2005*. En ligne : <https://www.ofaj.org/media/orientations-2003-2005.pdf>, p. 19 [12.07.2021]. Concernant la situation actuelle, les dernières données chiffrées que nous avons pu trouver remontent aux années 2013 et 2014. En 2013, les programmes trinationaux représentaient 3,62% du budget d'intervention de l'OFAJ. Pour 2014, aucune donnée n'est communiquée concernant les participant-es de pays tiers mais la part du budget consacrée aux programmes trinationaux est en très nette augmentation pour se porter à 13,6% du budget d'intervention de l'Office. Cette augmentation coïncide avec une nouvelle stratégie énoncée dans le rapport d'orientations pour la période 2014-2016 visant à monter à 15% cette part du budget consacrée aux programmes trilatéraux. OFAJ/DFJW (2014) : *2013 Rapport d'activités. De nouvelles perspectives franco-allemandes pour la jeunesse*. Paris/Berlin : OFAJ/DFJW, p. 54 et OFAJ/DFJW (2015) : *Rapport d'activités de l'Office franco-allemand pour la Jeunesse 2014. Tätigkeitsbericht des Deutsch-Französischen Jugendwerks 2014*. Paris/Berlin : OFAJ/DFJW, p. 35 Voir également Janine Tavangarian (2002) : Les relations trilatérales au sein de l'OFAJ. In : *Allemagne d'aujourd'hui*, 162, pp. 222-235 et Carla Albrecht-Engerer (2008) : Les échanges trilatéraux. L'OFAJ comme médiateur dans le contexte international. In : Bock/Defrance [e. a.] (dir.), pp. 255-268.

n'étaient pas sur les mêmes positions. Fallait-il s'adresser en priorité aux jeunes travailleurs et travailleuses, aux jeunes scolarisé-es afin de favoriser l'apprentissage des langues ou à la « jeune génération » des 18-30 ans comme le recommandait Grosser dès 1949.⁸⁶ Là encore, la formulation retenue dans le premier article de l'accord de juillet 1963 restait évasive : « Il est créé un organisme dénommé Office franco-allemand pour la Jeunesse, chargé de développer les relations entre la jeunesse française et la jeunesse allemande. »⁸⁷

La rédaction des premières « directives » qu'approuva le conseil d'administration de l'Office les 23 et 24 janvier 1963 permit de préciser ce terme de jeunesse. Ces directives optèrent pour « une formule élastique »⁸⁸ : était jeune, toute personne de moins de 30 ans. De plus, il était également possible pour les personnes âgées de plus de 30 ans de participer à certains programmes « destinés aux collaborateurs, spécialistes et personnes chargées de l'encadrement des jeunes. »⁸⁹ L'OFAJ poursuivit alors l'ambition de s'adresser à toutes les jeunes de France et d'Allemagne. Cette ambition se retrouva dans le mode d'action mis en œuvre par l'Office qui chercha à s'adresser à un maximum de jeunes des deux pays⁹⁰ poursuivant l'objectif formulé a posteriori par Rován de « plus grande migration des peuples jamais organisée en temps de paix par des moyens et avec des intentions pacifiques. »⁹¹

⁸⁶ Alfred Grosser (1949) : Rencontres et échanges. In : Allemagne. Bulletin d'information du Comité d'échanges avec l'Allemagne nouvelle, 2, pp. 1-2, ici p. 1.

⁸⁷ Accord entre le Gouvernement de la République Française et le Gouvernement de la République Fédérale d'Allemagne portant création d'un Office franco-allemand pour la Jeunesse, Bonn, 5 juillet 1963, disponible sur <https://www.ofaj.org/media/accord-ofajab-kommen-dfjw-1963.pdf> [07.07.2021].

⁸⁸ Hans Manfred Bock (2008), p. 71.

⁸⁹ *Ibid.*

⁹⁰ Ce mode d'action est qualifié à plusieurs endroits « d'échanges de masse » : Gilbert Krebs (2008) : Pour une pédagogie de la rencontre et de l'échange : la recherche à l'OFAJ. In : Hans Manfred Bock/Corine Defrance/Gilbert Krebs/Ulrich Pfeil (dir.) : *Les jeunes dans les relations transnationales. L'Office franco-allemand pour la Jeunesse 1963-2008*. Paris : Presses Sorbonne nouvelle, pp. 411-436, ici p. 413 ; Marmetschke rapporte la « priorité donnée aux échanges de masse » comme premier axe majeur du bilan dressé par Pierre Gril à la fin de son mandat en 1979 (Katja Marmetschke (2008) : Crise et réorganisation de l'OFAJ dans les années 1970. In : Hans Manfred Bock/Corine Defrance/Gilbert Krebs/Ulrich Pfeil (dir.) : *Les jeunes dans les relations transnationales. L'Office franco-allemand pour la Jeunesse 1963-2008*. Paris : Presses Sorbonne nouvelle, pp. 89-116, ici p. 105) ; ou encore Delori (2016), pp. 159-160. Ce terme « d'échange de masse » est en fait la traduction de l'allemand « Breiten austausch » qui désigne des échanges s'adressant à un maximum de jeunes.

⁹¹ Rován (1972), p. 701.

Enfin restait à définir et à clarifier la « gouvernance » de l'OFAJ.⁹² En effet et malgré la part donnée aux organisations au sein du conseil d'administration, la création de l'Office correspondait bien à une implication directe des exécutifs français et allemands dans les échanges et rencontres de jeunes déjà existantes.⁹³ Sur le plan formel, cela prit la forme d'un organigramme complexe :

deux instances nationales, avec chacune un directeur à Paris et à Bonn, et un secrétaire général [assisté d'un·e adjoint·e de l'autre nationalité, UC] incarnant à la fois l'instance de coordination des deux sections nationales et l'organe exécutif du conseil placé à la tête de l'ensemble, tout en assurant la représentation de l'Office à l'extérieur.⁹⁴

L'autonomie de l'OFAJ, assurée par les secrétaires généraux et/ou secrétaires générales, se vit ainsi contrebalancée par les deux sections nationales dont les directions respectives étaient issues des ministères en charge de la jeunesse en France et en Allemagne. La mise en œuvre de l'Office et les premières actions menées permirent une nouvelle fois une clarification des positions. Après une tentative peu fructueuse de la part des deux gouvernements d'influencer directement les contenus pédagogiques des rencontres, ceux-ci optèrent finalement pour une plus grande retenue entérinant dans les faits l'autonomie des organisations de jeunesse.⁹⁵ La doctrine déjà exposée consistant à ne pas aborder le passé sombre franco-allemand trouva toutefois un prolongement dans les activités de l'OFAJ non de manière autoritaire mais via « des conseils formulés de manière bienveillante aux organisateurs de rencontres. »⁹⁶ L'OFAJ devint ainsi un organisme au confluent de l'autonomie des organisations et de problématiques gouvernementales.⁹⁷

En résumé, nous nous apercevons que ces divergences et leurs résolutions pratiques débouchèrent sur la mise en forme d'une pédagogie bien spécifique qui s'appuya avant tout – et grâce aux moyens financiers conséquents dont disposait l'Office – sur l'augmentation du nombre de jeunes participant·es à

⁹² Delori (2016), p. 147.

⁹³ Baumann (2008), p. 58.

⁹⁴ *Ibid.*, p. 46.

⁹⁵ Hans Manfred Bock parle d'une « existence en pointillés » des programmes en régie directe de l'OFAJ qui « furent remis en question » au contraire de « la plupart des programmes réalisés par les associations grâce au soutien de l'Office [qui] se sont révélés solides à travers le temps et sur le plan de la réciprocité et constants quant à leur nature et à leurs priorités. » Bock (2008), p. 74.

⁹⁶ Delori (2016), p. 157.

⁹⁷ Delori parle à ce propos de « point nodal d'un régime de savoir traduisant les problématiques « gouvernementales » tout en respectant l'autonomie des usagers de l'OFAJ. » *Ibid.*, p.159.

un programme d'échange à travers la priorité donnée aux échanges dits « de masse ». ⁹⁸ D'autre part, le caractère franco-allemand trouva un écho pédagogique dans l'attention portée à la communication devant se faire exclusivement en français et en allemand ainsi que dans l'affirmation du caractère binational comme gage de qualité – en opposition aux rencontres multipartites.

1.3 Critiques et questionnements (1968-1973)

Après une « fondation controversée » ⁹⁹, l'OFAJ clarifia les divers points de divergence qui subsistaient. Ces réponses définirent le cadre des actions pédagogiques mises en œuvre et des objectifs poursuivis par l'Office. L'augmentation quantitative des échanges fut tangible dès les premières années. Bock rapporte les chiffres « très impressionnants » contenu dans les rapports d'activité d'alors : jusqu'à la fin de l'année 1967, ce furent ainsi 1 080 540 jeunes de France et d'Allemagne qui participèrent à l'une des 16 359 rencontres organisées en France et 11 792 organisées en Allemagne. ¹⁰⁰ Bock compare ces chiffres aux années 1959-1963 et constate une multiplication par dix des échanges depuis la création de l'OFAJ. ¹⁰¹ Cependant, les effets qualitatifs de l'action de l'OFAJ furent assez vite remis en question et confrontés à une réalité moins optimiste. Le sociologue Yvon Bourdet questionna par exemple les plus de mille participant·es à la suite de leur séjour en centre de vacances franco-allemand lors de l'été 1966. Son étude conclut à la persistance voire au renforcement des préjugés malgré la rencontre qui venait de se dérouler. ¹⁰² Cependant, cette étude ne connut pas un grand écho et ce furent par la suite les mouvements étudiants de mai 1968 qui remirent fortement en question les actions de l'OFAJ. Les locaux parisiens de l'Office furent ainsi occupés les 29 et 30 mai 1968 par un groupe d'étudiant·es mené par Beate Klarsfeld. Beate Klarsfeld est bien connue pour avoir giflé le chancelier allemand Kurt Georg Kiesinger le 7 novembre 1968 ; geste devenu le symbole d'une jeunesse allemande confrontant les anciens nazis de la génération précédente. Avant cette action d'éclat, la jeune Beate Klarsfeld avait publié en juillet 1967 une tribune intitulée « Le sommeil trouble de l'Allemagne » dans le journal *Combat* afin

⁹⁸ Voir *supra*, note 89.

⁹⁹ Baumann (2008), pp. 39-58.

¹⁰⁰ Bock (2008), p. 74.

¹⁰¹ *Ibid.*, p. 75.

¹⁰² Yvon Bourdet (s. d.) : *Préjugés français et préjugés allemands*. Paris : OFAJ. Voir Delori (2016), pp. 172-173. Cette étude a par ailleurs été reprise et détaillée dans un article de Jacques-René Rabier (1968) : *Imagologie. Préjugés français et préjugés allemands*. In : *Revue de psychologie des peuples*, 23, pp. 186-202.

de protester contre l'élection de Kiesinger au poste de chancelier.¹⁰³ Alors employée depuis 1964 en tant que secrétaire à l'OFAJ, elle en fut renvoyée après une procédure pour « infraction grave aux obligations des agents de l'Office ». ¹⁰⁴ Beate et son mari Serge Klarsfeld se lancèrent alors dans un combat visant à débusquer les anciens nazis et n'épargnèrent évidemment pas les instances dirigeantes de l'OFAJ. Cette action devint le marqueur d'un mouvement vaste de politisation de la jeunesse qui souhaitait se confronter au passé et mettre l'histoire au cœur des rencontres franco-allemandes.

Ces préoccupations marquèrent immanquablement le colloque organisé en novembre 1968 pour les cinq ans de l'Office durant lequel Alfred Grosser et Gilbert Ziebura critiquèrent fortement l'apolitisme de l'institution.

[...] si l'ouverture vers des problèmes communs [...], à ce qui se passe de nouveau dans la société n'est pas acceptée par nous, alors nos rencontres franco-allemandes deviendront formelles et n'auront plus d'autre contenu réel que celui d'expéditions touristiques.¹⁰⁵

Ces questionnements furent une nouvelle fois soulevés en 1972 à l'occasion d'un nouveau colloque se tenant à Strasbourg. Ziebura réitéra la critique selon laquelle la rencontre peut favoriser les « réflexes nationaux » si la « présentation » de l'autre est effectuée de manière « médiocre ». ¹⁰⁶ Il reprit également des éléments déjà discutés en 1968 et fit remarquer que plusieurs cas de rencontres lui avaient été rapportés durant lesquelles les discussions politiques

¹⁰³ Voir notamment : Beate et Serge Klarsfeld. Les combats de la mémoire (1968-1978). En ligne : <http://expo-klarsfeld.memorialdelashoah.org/exposition.html> [16.05.2022].

¹⁰⁴ Delori (2013), pp. 23-24 et Delori (2016), pp. 187-190. Il est également possible de se reporter à la page internet consacrée à l'exposition concernant le couple Klarsfeld organisée du 7 décembre au 28 octobre 2018 au mémorial de la Shoah : <http://expo-klarsfeld.memorialdelashoah.org/exposition.html> [16.05.2022]. Y est notamment visible la lettre de l'OFAJ datée du 29 août 1967 informant Beate Klarsfeld de l'ouverture d'une procédure disciplinaire à son encontre des suites de la parution le 21 juillet 1967 de son article « Le sommeil trouble de l'Allemagne ».

Le secrétaire général allemand de l'OFAJ Tobias Bütow a présenté au nom de l'OFAJ des excuses à Beate Klarsfeld en 2019. La même année Serge et Beate Klarsfeld sont récipiendaires du Grand Prix franco-allemand des médias. Voir OFAJ/DFJW (2019) : En bref. Meldungen. Une récompense pour l'œuvre de toute une vie. *Auszeichnung für ein Lebenswerk*. In : *Magazine*, 9, p. 4.

¹⁰⁵ Propos d'Alfred Grosser résumant les résultats du colloque, rapportés dans : [s.n.] (ca. 1989) : *L'OFAJ et les explorations interculturelles : des recherches qui ouvrent de nouvelles perspectives en Europe*. Paris/Bad Honnef : OFAJ/DFJW, p. 7.

¹⁰⁶ Gilbert Ziebura (1973) : Die Funktion der Diskussion politischer Themen innerhalb der deutsch-französischen Begegnung. In : *Revue d'Allemagne*, 5, pp. 198-303, ici p. 300.

avaient été interdites.¹⁰⁷ Partant de là, il renouvela la critique selon laquelle les rencontres poursuivaient le risque de ne pas se différencier « d'expéditions touristiques » en ne donnant souvent accès qu'aux apparences extérieures des deux pays.¹⁰⁸ Il s'agit dès lors selon lui, de rompre avec « l'idéologie de la réconciliation »¹⁰⁹ ayant présidé à la création de l'Office. Au lieu de présenter sous un bon jour la France aux Allemand·es et l'Allemagne aux Français·es, Ziebur plaida pour « partir de la situation des jeunes dans la société » et pour prendre en considération leurs aspirations politiques et thématiques.¹¹⁰ Il termina son propos en soulignant qu'une telle réorientation pédagogique était vitale pour l'OFAJ s'il ne voulait pas devenir « superflu ».¹¹¹

Ces interrogations sur la légitimité de l'Office, formulées par Ziebur sur un ton constructif dans le cadre du colloque de 1973, s'étaient multipliées dès 1968 dans la presse et devinrent particulièrement virulentes à l'approche du dixième anniversaire de l'institution.¹¹² Elles se basèrent d'une part sur une étude menée par Jacques-René Rabier, créateur des Eurobaromètres, qui s'attacha à détailler et présenter l'étude réalisée par Bourdet.¹¹³ Ainsi, cette étude dérangementante car confirmant la persistance des préjugés même après les rencontres franco-allemandes et initialement peu relayée, trouva une plus grande répercussion suite à l'article de Rabier. D'autre part, la presse rapporta les critiques et soubresauts internes concernant la pédagogie mais aussi la structure de l'Office, la place occupée par les organisations privées et son rapport aux exécutifs en place.¹¹⁴

Parallèlement à ces questionnements et critiques soulevées quant à son action, l'OFAJ dut également faire face à une baisse de 10% de la part allouée par le gouvernement français à son budget – et que le gouvernement allemand dut suivre. L'inflation puis l'augmentation du budget administratif contribuèrent par ailleurs à la « diminution des moyens financiers affectés aux différents programmes de rencontres. »¹¹⁵ Les échanges de masse, auxquels tenaient encore certaines organisations partenaires¹¹⁶, furent donc remis en cause sur le

¹⁰⁷ *Ibid.*, p. 299.

¹⁰⁸ *Ibid.*, p. 300.

¹⁰⁹ *Ibid.*, p. 301.

¹¹⁰ *Ibid.*, pp. 301-302.

¹¹¹ *Ibid.*, p. 303. Katja Marmetschke fait en outre remarquer que cette critique était partagée par les gouvernements mais aussi par les organisations de jeunesse. Marmetschke (2008), p. 92.

¹¹² Delori (2016), p. 191 et Marmetschke (2008), p. 89.

¹¹³ Rabier (1968).

¹¹⁴ Marmetschke (2008), pp. 89-90.

¹¹⁵ Bock (2008), p. 72.

¹¹⁶ Rovan (703) « Cependant, cette concentration sur des actions promises à une efficacité en profondeur ne risque-t-elle pas à la longue d'affecter un des aspects essentiels de l'Office,

fond en étant qualifiés de programmes « trop touristique[s] et pas assez politique[s] »¹¹⁷ mais leur faisabilité même se heurtait à la diminution du budget disponible.

Par ailleurs, des tensions apparurent entre les associations de jeunesse membres du conseil d'administration et le secrétariat général mettant en lumière les « problèmes fondamentaux que connaissait l'OFAJ au début des années 1970, c'est-à-dire le manque de coordination au sein même de l'appareil administratif et l'orientation imprécise sur le fond de l'institution bilatérale. »¹¹⁸ Tous ces événements aboutirent en 1974 à une révision structurelle de l'institution, mais également à un questionnement plus poussé sur les objectifs pédagogiques des rencontres franco-allemandes.

1.4. L'interculturel : une nouvelle approche pédagogique (1973-1989)

La réorientation des actions de l'OFAJ passa par des changements structurels concernant l'administration et l'organisation de l'institution et par des changements de fond avec l'adoption de nouvelles directives qui entrèrent en vigueur le 1^{er} janvier 1974. Ces modifications institutionnelles sont très bien documentées par ailleurs¹¹⁹ ; aussi nous retiendrons simplement la création d'un nouveau service, le Bureau IV « pédagogie » dont l'objectif était de

promouvoir, auprès des organisations pratiquant les échanges, la mise en place de programmes de formation pour animateurs ainsi que la création de programmes de

son caractère de masse se trouve consubstantiellement liée (sic) à l'image dont l'Office jouit dans l'opinion et dont elle a besoin pour retenir l'intérêt des hommes politiques ? Ne risque-t-elle pas d'affaiblir la fonction de sensibilisation massive qui fait partie intégrante des objectifs de l'institution créée en 1963 ? »

¹¹⁷ Marmetschke (2008), p. 92 ; voir aussi Ziebur (1973). Alfred Grosser emploie, lui, l'expression « Massenwandern statt Nachdenken », Alfred Grosser (1974) : *Versagen die Mittler ? Was Deutschland und Frankreich voneinander wissen*. In : Robert Picht (dir.) : *Perspektiven der Frankreichkunde. Ansätze zu einer interdisziplinär orientierten Romanistik*. Tübingen : Max Niemeyer Verlag, pp. 3-12, ici p. 10. Cette expression a été traduite par « promener les masses plutôt que réfléchir », Hans Manfred Bock/Ulrich Pfeil (2012) : *Les acteurs culturels et la coopération franco-allemande : formes, objectifs, influences*. In : Corine Defrance/Ulrich Pfeil (dir.) : *La France, l'Allemagne et le traité de l'Élysée. 1963 – 2013*. Paris : CNRS, pp. 357-393, ici p. 381.

¹¹⁸ Marmetschke (2008), p. 96.

¹¹⁹ En particulier Marmetschke (2008).

recherches liés à la formation et susceptibles d'améliorer la qualité des rencontres franco-allemandes.¹²⁰

L'action conjointe de cette nouveauté structurelle et de l'arrivée de nouvelles personnes – notamment Pierre Gril au poste de secrétaire général puis d'Ewald Brass comme responsable du Bureau IV – est considérée a posteriori comme décisive dans les impulsions envers la mise en œuvre d'un changement d'approche pédagogique dans les programmes de l'OFAJ réclamée par Grosser, Ziebur et d'autres depuis 1968.¹²¹

Pour ce faire, l'OFAJ prit appui sur la recherche. Pierre Gril s'engagea dans une intensification des partenariats entre l'Office et les universités. Il planifia en 1975 un « projet de recherches pluriannuel »¹²² qui fut confié à Burkhard Müller de l'institut des sciences de l'éducation de l'Université de Tübingen et Max Pagès psychosociologue à l'Université Paris-Dauphine. Les deux chercheurs inaugurèrent ainsi « le premier grand projet scientifique soutenu par l'OFAJ dans le domaine de la recherche sur la pédagogie de l'animation. »¹²³ En 1976, le conseil d'administration décida de créer une commission de la recherche afin de « définir des critères pour la sélection de projets scientifiques et s'assurer du lien entre la recherche et la pratique des échanges de l'OFAJ. »¹²⁴ Cette décision n'était pas sans lien avec le premier rapport intermédiaire de Müller et Pagès que le conseil d'administration qualifia d'« inacceptable ». ¹²⁵ Les résultats des travaux du « groupe d'innovation » Müller/Pagès¹²⁶ furent en effet très controversés. Le rapport final rendu en 1978, *Manifeste pour l'animation existentielle* ne fut publié que vingt ans plus tard, enrichi d'une introduction et conclu par un retour critique de la part des

¹²⁰ [s.n.] (ca. 1989) : L'OFAJ et les explorations interculturelles, p. 7.

¹²¹ Marmetschke (2008), p. 99-116 ; François Beilecke (2008) : Continuité, renouveau et impératif européen : l'OFAJ dans les années 1980. In : Hans Manfred Bock/Corine Defrance/Gilbert Krebs/Ulrich Pfeil (dir.) : *Les jeunes dans les relations transnationales. L'Office franco-allemand pour la Jeunesse 1963-2008*. Paris : Presses Sorbonne nouvelle, pp. 117-145, ici pp. 117-118 ou encore Gilbert Krebs (2008), pp. 416-417.

¹²² Marmetschke (2008), p. 109.

¹²³ *Ibid.*

¹²⁴ *Ibid.* Pour de plus amples informations sur le rôle de cette commission, voir Krebs (2008), pp. 418-422.

¹²⁵ Marmetschke (2008), p. 109 citant le procès-verbal de la 41^e réunion du conseil d'administration des 25 et 16 octobre 1976.

¹²⁶ Le groupe d'innovation était constitué d'une vingtaine de personnes : permanent-es pédagogiques de l'OFAJ jeunes chercheurs et jeunes chercheuses ainsi que des spécialistes de terrain des échanges de jeunes.

auteurs.¹²⁷ Ce Manifeste, constitué de cent thèses structurées en douze parties fut établi avec le groupe d'innovation qui avait réfléchi pendant deux ans et demi aux méthodes d'animation des rencontres franco-allemandes de jeunes.¹²⁸ Le texte final fut plus que fraîchement accueilli par le conseil d'administration. En effet, dans le contexte post-Mai 68¹²⁹, les deux chercheurs mettaient en cause tous les préceptes sur lesquels s'était bâti l'OFAJ : déprofessionnalisation du travail de jeunesse visant à aplanir les relations entre participant·es et animateurs/-rices, valorisation de l'autogestion, mise en avant du travail sur les conflits.

Paradoxalement, ce rapport qui aurait pu sonner le glas de la recherche à l'OFAJ « a été le point de départ pour le lancement de nouveaux travaux et leur publication. »¹³⁰ L'institution prit le « contrepied »¹³¹ des propositions du Manifeste et intensifia sa collaboration avec la recherche avec l'objectif d'assurer une plus grande qualification des encadrant·es des échanges franco-allemands de jeunes. L'action de l'OFAJ ne fut plus seulement tournée vers la rencontre de jeunes des deux pays mais également vers la formation binationale des animateurs et animatrices.

Un texte annexé au rapport d'orientation du secrétaire général et adressé au conseil d'administration en 1987 précise les tenants et aboutissants de la recherche telle qu'elle fut conçue :

Le champ d'investigation franco-allemand dans lequel se déroule l'échange des jeunes évolue sans arrêt et actuellement à un rythme rapide. Les contextes politiques changent, les sociétés se voient confrontées à de nouveaux types de problèmes. Les jeunes y réagissent dans leurs attitudes et leurs comportements. Les échanges doivent donc rester très sensibles à ces fluctuations, s'ils ne veulent pas se mettre en position d'hors-jeu par rapport aux réalités sociales.¹³²

À ces fins, l'institution mit en place des programmes dits de « formation-recherche » dans lesquels « des chercheurs travaillent avec des animateurs, des

¹²⁷ Max Pagès/Burkhard Müller (ca. 1997) : L'animation des rencontres interculturelles. Le "Manifeste de l'animation existentielle". Paris/Bad Honnef : OFAJ/DFJW.

¹²⁸ *Ibid.*, p. 17.

¹²⁹ *Ibid.*, p. 96.

¹³⁰ Jérôme Vaillant (2015) : La recherche au sein de l'Office franco-allemand pour la Jeunesse : Sa contribution à l'élaboration d'une théorie de l'interculturalité. In : Michel Grunewald/Hans-Jürgen Lüsebrink/Reiner Marcowitz/Uwe Puschner (dir.) : *France-Allemagne au XX^e siècle – La production de savoir sur l'autre (vol. 3) / Deutschland und Frankreich im 20. Jahrhundert – Akademische Wissensproduktion über das andere Land (Bd. 3)*. Berne [e.a.] : Peter Lang, pp. 319-330, ici p. 328.

¹³¹ *Ibid.*

¹³² [s.n.] (ca. 1989) : L'OFAJ et les explorations interculturelles, p. 8.

formateurs, des enseignants, etc. responsables de programmes [...] ».¹³³ Ces programmes furent organisés sur des cycles assez longs de deux à trois ans durant lesquels le groupe pouvait se retrouver à plusieurs reprises. Il ne s'agit pas seulement de formations des encadrant-es mais également et surtout de recherches actives et collaboratives qui se donnèrent comme horizon « d'explorer de façon plus systématique les particularités de la pédagogie des rencontres transnationales en reliant théorie et pratique. »¹³⁴ C'est dans ce contexte que l'OFAJ produisit une grande quantité de documents relatifs à « l'interculturel »¹³⁵ et arrima ses réflexions sur la pédagogie des rencontres franco-allemandes à cette nouvelle orientation qui devait permettre de « dépasser le discours traditionnel de la réconciliation ».¹³⁶ L'interculturel devint alors, dans le cadre de l'OFAJ, le nouveau paradigme des échanges franco-allemands et de leur pédagogie.

Cette période des années 1970 est envisagée comme un moment décisif dans les activités de l'OFAJ.

Et surtout, les travaux de la commission des directives montrent qu'il existait, au sein du conseil d'administration, des forces qui se sont unies afin de s'employer pour une **refondation constructive** de l'œuvre de rapprochement. Mais 1974 ne constitue pas seulement un **tournant** dans l'évolution de l'OFAJ à cause de l'entrée en vigueur des nouvelles directives ; d'autres changements décisifs ont également eu lieu sur le plan politique, administratif et au niveau des personnes, et c'est seulement la conjonction de ces facteurs qui créa la base d'un **nouveau départ pour l'OFAJ**.¹³⁷

L'introduction de « l'interculturel » comme orientation pédagogique des échanges OFAJ à travers les travaux menés dans les groupes de recherche fait partie d'une nouvelle impulsion qualifiée par Delori de « tournant qualitatif ».¹³⁸ Si cette appellation se justifie eu égard aux développements que nous avons retracés et aux réflexions concernant la pédagogie des échanges franco-

¹³³ *Ibid.*

¹³⁴ Marmetschke (2008), p. 108. Cette idée se retrouve clairement dans le Texte de travail n°8 : « Dans le champ d'intervention franco-allemand, comme dans celui des échanges internationaux de jeunes en général (notamment européens), il fallait, et il faut encore élaborer ce qui doit être transmis au niveau de la formation, et cela dans des conditions de réalisation des échanges toujours fluctuantes. » [s.n.] (ca. 1989) : *L'OFAJ et les explorations interculturelles*, p. 10.

¹³⁵ Jérôme Vaillant relève que le terme « interculturel » apparut la première fois dans un rapport présenté en 1978. Vaillant (2015), p. 323.

¹³⁶ *Ibid.* Cette formulation fait écho à la formule de Zieburg précédemment citée « idéologie de la réconciliation ».

¹³⁷ Marmetschke (2008), p. 99 [nous soulignons].

¹³⁸ Delori (2016), p. 195.

allemands, elle ne doit cependant pas occulter l'attention toujours très importante portée à l'aspect quantitatif des échanges. Cet aspect est non seulement un point capital pour le conseil d'administration de l'Office¹³⁹, mais également un point central de communication et de réception médiatique des activités de l'OFAJ comme en témoignent – encore aujourd'hui – les rapports d'activités annuels et autres documents de présentation de l'institution. Cela explique pourquoi nous nous détachons de cette désignation pour saisir l'interculturel en tant que paradigme d'une réflexion sur la pédagogie des échanges franco-allemands ayant l'ambition, du point de vue institutionnel, d'en augmenter la qualité. Si cette démarche reste dans un premier temps confinée à l'OFAJ et à ses réseaux d'associations en France et en Allemagne, une politique éditoriale est menée à partir de 1989 dans le but de partager les expériences acquises et les résultats obtenus dans les divers travaux de recherche. Nous reviendrons en détails sur ces groupes de recherche et sur la pédagogie interculturelle développée dans le cadre de la recherche OFAJ dans la deuxième partie de notre travail.

1.5. Revendication de l'interculturel comme objectif pédagogique (depuis 1989)

Nous avons retracé l'apparition de l'interculturel dans le contexte de l'OFAJ et avons observé que ce terme était apparu dans les groupes de recherches en tant qu'objectif pédagogique devant soutenir les rencontres subventionnées afin que celles-ci ne soient pas de simples séjours touristiques. Depuis lors, l'interculturel se trouve au cœur des diverses actions de l'Office. Ainsi, « l'apprentissage interculturel et la vie quotidienne multiculturelle » fut l'un des objectifs thématiques des échanges franco-allemands pour les années 1993-1994.¹⁴⁰ De même le programme Voltaire – programme permettant un échange scolaire de six mois – fut créé en 1998 avec l'objectif « de procurer à des jeunes gens et jeunes filles dès leurs années d'école des expériences internationales

¹³⁹ Ainsi Katja Marmetschke fait remarquer : « Pierre Gril se trouvait ainsi devant la tâche difficile d'imposer l'amélioration qualitative – nécessaire et urgente – des programmes dans l'esprit des directives, malgré des moyens budgétaires toujours très réduits et l'insistance du conseil d'administration sur les échanges extensifs. » Marmetschke (2008), p. 106.

¹⁴⁰ Hans Manfred Bock (2008) : Le bilatéralisme à l'épreuve de l'unification allemande, de l'euro-péanisation et de la mondialisation. In : Hans Manfred Bock/Corine Defrance/Gilbert Krebs/Ulrich Pfeil (dir.) : *Les jeunes dans les relations transnationales. L'Office franco-allemand pour la Jeunesse 1963-2008*. Paris : Presses Sorbonne nouvelle, pp. 167-211, ici p. 195.

pratiques et d'élargir ainsi leurs compétences et connaissances spécialisées et interculturelles. »¹⁴¹

Aujourd'hui, l'interculturel est devenu un élément de communication incontournable pour l'OFAJ. Cela témoigne d'une part de la pénétration des idées et des travaux des groupes de recherche. D'autre part cette expertise permet de nourrir ce que Delori nomme une « croyance identitaire » chez certain-es partenaires de l'OFAJ : « le sentiment de participer, avec l'OFAJ, à ce qui se fait de mieux en matière d'échanges internationaux de jeunes. »¹⁴² Que ce soit dans les textes officiels, dans les brochures des programmes ou dans les discours des représentant-es de l'Office, le terme interculturel est omniprésent. Ainsi, les directives prévoient que les demandes de subvention soient accompagnées de documents présentant « le concept pédagogique qui sous-tend le projet, présentant les contenus, les méthodes et les aspects interculturels et explicitant la participation des jeunes à la rencontre »¹⁴³ de même que « des informations concernant l'expérience et les qualifications pédagogiques et interculturelles des animatrices et animateurs. »¹⁴⁴ Cela en accord avec le « principe fondamental » selon lequel

tout projet présenté devra être conçu pour favoriser les rencontres entre des enfants, des jeunes, des jeunes adultes et des responsables de jeunesse des deux pays. Il devra en premier lieu permettre un échange interculturel.¹⁴⁵

L'interculturel est également un argument mis en avant dans diverses brochures s'adressant aux jeunes ou à des structures susceptibles d'accueillir des volontaires :

Que tu souhaites établir un premier contact avec le pays voisin ou approfondir tes connaissances, tu as plusieurs moyens d'acquérir des expériences à caractère interculturel ainsi que des compétences linguistiques.¹⁴⁶

La réalisation commune d'un projet concret permet en effet aux jeunes une plus grande participation et ainsi de connaître une expérience interculturelle

¹⁴¹ D'après un document de la *Kultusministerkonferenz* rapporté et cité par Hans Manfred Bock. *Ibid.*, p. 198.

¹⁴² Delori (2016), p. 210.

¹⁴³ OFAJ/DFJW (2019) : Directives de l'Office franco-allemand pour la Jeunesse. Richtlinien des Deutsch-Französischen Jugendwerks. Paris/Berlin/Saarbrücken : OFAJ/DFJW, p. 50.

¹⁴⁴ *Ibid.*, p. 52.

¹⁴⁵ *Ibid.*, p. 16.

¹⁴⁶ OFAJ/DFJW (2020) : Troque la Côte d'Azur pour la mer Baltique. Offres pour enfants et jeunes. Paris/Berlin : OFAJ/DFJW, p. 3.

plus intense. Dans tous les cas, une attention particulière est portée à la valeur ajoutée de l'échange.¹⁴⁷

Cette mobilité leur permet [aux jeunes en formation professionnelle, UC] de vivre une expérience interculturelle, de s'ouvrir à d'autres pratiques professionnelles et les aide à construire leur profil professionnel.¹⁴⁸

Cet accent mis sur l'interculturel se trouve en outre dans divers documents d'auto-présentation de l'Office. Ainsi, l'un des objectifs principaux énoncés par l'OFAJ sur son site internet est de « favoriser l'apprentissage interculturel, dans la vie personnelle et professionnelle »¹⁴⁹ et l'OFAJ se présente dans un dossier de presse datant de 2014 comme « un partenaire de premier plan pour l'échange interculturel sous toutes ses formes. »¹⁵⁰ Enfin, il est également intéressant de constater la rapidité avec laquelle les représentant·es officiel·les de l'Office intègrent l'interculturel dans leurs textes et prises de parole. Tobias Bütow, secrétaire général depuis mars 2019, écrivait par exemple dans le premier rapport d'activités dont il avait la supervision, vouloir que « l'OFAJ reste à l'avant-garde pour la formation interculturelle et internationale. »¹⁵¹ Il affirmait en outre le 31 octobre 2019 lors des festivités marquant les 10 ans du réseau Jeunes ambassadrices et ambassadeurs OFAJ vouloir célébrer « 10 ans à franchir les frontières ; 10 ans d'engagement en France et en Allemagne ; 10 ans de projets interculturels pour la jeunesse par la jeunesse ». ¹⁵² Dans le communiqué de presse du 7 janvier 2020 annonçant sa nomination au poste de secrétaire générale, sa collègue française Anne Tallineau déclarait pour sa part

¹⁴⁷ OFAJ/DFJW (2020) : Troque Molière pour Goethe. Offres pour établissements scolaires, universitaires et pour enseignantes ou enseignants. Paris/Berlin : OFAJ/DFJW, p. 3.

¹⁴⁸ OFAJ/DFJW (s.d.) : Préparer son avenir professionnel. Échanges entre établissements d'enseignement professionnel et technologique et entre établissements agricoles. [s. l.].

¹⁴⁹ OFAJ/DFJW : L'institution. En ligne : <https://www.ofaj.org/institution.html> [16.05.2022].

¹⁵⁰ OFAJ/DFJW (2014) : Participation, engagement, apprentissage interculturel. Comment mettre la relation franco-allemande au service de la jeunesse européenne ?. En ligne : <https://www.dfjw.org/media/comment-mettre-la-relation-franco-allemande-au-service-de-la-jeunesse-europeenne.pdf>, p. 4 [16.05.2022].

¹⁵¹ Tobias Bütow (2019) : Édito. Vorwort. In : OFAJ/DFJW (dir.) : Rapport d'activités de l'Office franco-allemand pour la Jeunesse 2018. Tätigkeitsbericht des Deutsch-Französischen Jugendwerks 2018. Paris/Berlin : OFAJ/DFJW, pp. 6-7, ici p. 6.

¹⁵² Le texte de ce discours est disponible en ligne : Discours lors de la soirée des 10 ans du réseau des Jeunes Ambassadrices et Ambassadeurs OFAJ. <https://www.ofaj.org/ressources/discours-lors-de-la-soiree-des-10-ans-du-reseau-des-jeunes-ambassadrices-et-ambassadeurs-ofaj.html> [16.05.2022].

se réjouir « [...] de valoriser l'expérience de cette institution dans les échanges interculturels en Europe ». ¹⁵³

Ces quelques exemples permettent d'identifier trois fonctions rhétoriques attachées à l'emploi du terme interculturel dans le contexte institutionnel de l'OFAJ. L'interculturel est présenté (1) en tant que caractéristique intrinsèque aux échanges OFAJ, (2) en tant qu'élément pédagogique de distinction vis-à-vis d'autres programmes d'échanges jouant alors un rôle de promotion des échanges OFAJ auprès des jeunes et de leurs parents, enfin (3) l'interculturel est également un élément d'affirmation de l'OFAJ revendiquant son rôle de « centre de compétence » c'est-à-dire d'intermédiaire et d'accompagnateur de nouveaux projets et de nouvelles structures. ¹⁵⁴ Dans le premier cas, l'interculturel est un état de fait : les échanges franco-allemands subventionnés par l'Office sont des échanges interculturels. Dans le deuxième cas, la participation à ces échanges interculturels présente une « plus-value » dans le parcours des jeunes directement liée à l'insertion professionnelle. Cette plus-value, devenue une caractéristique des échanges OFAJ, entraîne la troisième fonction selon laquelle l'institution se revendique comme étant à « l'avant-garde de l'apprentissage interculturel pour la jeunesse en Europe » ¹⁵⁵ et ambitionne d'agir dans le cadre d'autres partenariats afin d'accompagner des projets similaires. C'est ainsi que l'Office se revendique « source d'inspiration » et affirme « met[tre] son expérience dans le domaine de l'apprentissage interculturel et de la

¹⁵³ OFAJ/DFJW (2020, 7 janvier) : *Communiqué de presse. Anne Talineau est la nouvelle secrétaire générale de l'OFAJ*. En ligne : <https://www.ofaj.org/ressources/anne-talineau-est-la-nouvelle-secretaire-generale-de-l-ofaj.html> [16.05.2022].

¹⁵⁴ Cette dénomination de « centre de compétence » a été apportée en 2005 dans le nouvel Accord franco-allemand réformant l'Office dont le paragraphe 1 de l'article 2 mentionne : « L'Office franco-allemand pour la Jeunesse est un centre de compétence pour les Gouvernements des deux pays. Il joue un rôle de conseiller et d'intermédiaire entre les collectivités locales et territoriales ainsi qu'entre les acteurs de la société civile en France et en Allemagne. » Décret n°2006-328 du 20 mars 2006, art. 2.1. (JORF n°69 du 22 mars 2006).

¹⁵⁵ Eva Sabine Kuntz/Béatrice Angrand (2010) : Avant-propos. In : OFAJ/DFJW (dir.) : *L'année 2009 à l'OFAJ. Rapport d'activités*. Paris/Berlin : OFAJ/DFJW, p. 1 et Eva Sabine Kuntz/Béatrice Angrand (2011) : Avant-propos. Mettre en place la relève. In : OFAJ/DFJW (dir.) : *Rapport d'activités 2010*. Paris/Berlin : OFAJ/DFJW, p. 5.

Le terme d'avant-garde en lien avec l'interculturel est également utilisé dans Béatrice Angrand/Markus Ingenlath (2013) : Éditorial. In : OFAJ/DFJW (dir.) : *Rapport d'activités 2012*. Paris/Berlin : OFAJ/DFJW, pp. 4-5, ici p. 5 et Tobias Bütow (2019) : Édito. In : *Rapport d'activités de l'Office franco-allemand pour la Jeunesse 2018. Tätigkeitsbericht des Deutsch-Französischen Jugendwerks 2018*. Paris/Berlin : OFAJ/DFJW, p. 6.

réconciliation au service d'autres pays, comme ceux du Maghreb, d'Europe centrale, orientale et du Sud-Est. »¹⁵⁶

Nous pouvons désormais affirmer que l'interculturel, introduit en vue d'une reformulation du paradigme pédagogique originel de l'OFAJ, a acquis au cours des années 2000 une dimension symbolique et d'autolégitimation de l'Office. Le terme est présent dans la plupart des textes produits par l'institution sans que sa signification ne soit précisée. L'OFAJ dispose par exemple d'animateurs et animatrices interculturelles, de conseillers et conseillères interculturelles, a aussi mis en ligne un blog interculturel¹⁵⁷, propose des préparations linguistiques et interculturelles en amont des échanges eux aussi interculturels, subventionne des projets promettant de vivre des expériences interculturelles et des formations visant un apprentissage interculturel, etc. L'omniprésence de l'interculturel dans ses trois fonctions rhétoriques identifiées donne le sentiment d'un terme univoque et bien défini. Cette apparente clarté entourant l'interculturel à l'OFAJ mérite d'être interrogée : que recoupe le terme « interculturel » dans le contexte de l'OFAJ ? Quelle(s) approche(s) de l'interculturel y est (sont) véhiculée(s) ? Comment l'interculturel s'est-il construit à l'OFAJ et comment a-t-il évolué ?

C'est à ce travail de décryptage que nous nous attelons : le décryptage d'un régime de savoirs tant théoriques que pratiques qui s'est constitué depuis les années 1970 à la faveur de la redéfinition du volet éducatif de la politique de l'Office franco-allemand pour la Jeunesse.

¹⁵⁶ OFAJ/DFJW (2019) : Rapport d'activités de l'Office franco-allemand pour la Jeunesse 2018. Tätigkeitsbericht des Deutsch-Französischen Jugendwerks 2014. Paris/Berlin : OFAJ/DFJW, p. 18.

¹⁵⁷ Blog interculturel de l'OFAJ. <https://bloginterculturel.ofaj.org> [11.04.2022]

2. Construction du cadre d'analyse

Eu égard à l'étendue du champ interculturel et de ses nombreux domaines d'application et de recherche, il est indispensable d'en clarifier les contours. Nous proposons dans cette partie un état des lieux du champ interculturel à partir de la notion centrale de culture. Nous placerons cette notion de culture dans un cadre fourni par la philosophie de la pensée proposée par Gilles Deleuze et Félix Guattari et isolerons trois paradigmes – culturaliste, interprétatif et déconstructionniste – que nous illustrerons à partir de travaux représentatifs. Enfin, nous montrerons les implications de chacun de ces trois paradigmes relativement à l'apprentissage interculturel. Nous constaterons ce faisant que l'apprentissage interculturel est étroitement lié au développement de compétence(s) interculturelle(s) et que les réflexions portant sur l'apprentissage interculturel font écho aux débats autour de la notion de compétence. Retenons pour l'instant que celle-ci peut être définie « un agir "juste" en situation, impliquant la mobilisation articulée de ressources cognitives multiples. »¹⁵⁸ Cette définition consensuelle enveloppe cependant deux conceptions opposées : la notion de compétence s'étire ainsi d'une acception restreinte – la gestion juste et efficace d'une situation problématique – à une acception élargie renvoyant au processus ayant permis d'agir.

Finalement, nous observerons que cet état de la recherche constitue un cadre fécond d'analyse qui formera la charpente et le fil conducteur de notre travail. En effet, nous nous plaçons dans une perspective compréhensive qui vise à discuter les développements théoriques et pratiques concernant l'interculturel dans le contexte de l'OFAJ, à l'aune des paradigmes structurant ce champ.

2.1. Délimitation du champ interculturel : éléments épistémologiques

L'interculturel est un domaine très vaste à l'intersection de diverses disciplines (psychologie, anthropologie, management, marketing, communication, enseignement des langues, sociologie, relations internationales, histoire, études littéraires et d'autres productions culturelles, etc.), de plusieurs points d'intérêt, de différentes manières de faire.

¹⁵⁸ Marcel Crahay (2006) : Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. In : *Revue française de pédagogie*, 154, pp. 97-110, ici p. 98.

Dans le domaine de la didactique des langues étrangères, Fred Dervin propose de classer les différentes approches en deux catégories : les approches qu'il qualifie de « solides » et celles qu'il nomme « liquides ». ¹⁵⁹ Les premières « ignorent le contexte d'interaction et la complexité des individus mis en contact (qui sont réduits à des faits culturels) » et envisagent « la communication comme étant composée de simples envois de messages, programmés et programmables, descriptibles de façon objective. » ¹⁶⁰ À l'inverse, les approches liquides s'intéressent aux mécanismes des interactions et à leur construction par les interagissant·es. Une perspective semblable est livrée par Jürgen Bolten relativement au management interculturel – littéralement à la communication économique interculturelle, *Interkulturelle Wirtschaftskommunikation* – qui distingue, à l'aune des travaux du sociologue Ulrich Beck, les approches structurelles des approches processuelles. ¹⁶¹

Nous nous appuyons sur cette distinction des approches solides-structurelles et liquides-processuelles et les envisageons comme les deux pôles opposés d'un continuum le long duquel se répartissent les diverses manières d'aborder l'interculturel tant en théorie qu'en pratique. Partant de là, nous proposons de baliser ce continuum en identifiant trois paradigmes à l'aide des développements de Deleuze et Guattari ; chez qui nous retrouvons l'origine de la distinction solide-liquide ou structurelle-processuelle.

Dans leur court texte *Rhizome* repris en introduction de Mille Plateaux, Gilles Deleuze et Félix Guattari s'emparent d'attributs botaniques pour matérialiser leur philosophie de la pensée. Ils distinguent ainsi trois modes de pensée : la racine, la radicule ou racine fasciculée et le rhizome. Pour les deux auteurs, la racine renvoie à une « logique binaire ». ¹⁶² Elle représente la pensée

¹⁵⁹ Dervin (2006), Dervin (2009). Fred Dervin emprunte les termes « solide » et « liquide » à Zygmunt Bauman. Bauman (1925-2017), sociologue polonais-britannique, a théorisé la « modernité liquide » – terme qu'il préfère à celui de postmodernité – afin de qualifier l'état des sociétés contemporaines, caractérisées par une mobilité exacerbée et une amplification constante des échanges en tout genre à l'intérieur et entre ces sociétés. Voir Zygmunt Bauman (2001) : *Liquid Modernity*. Cambridge : Polity.

¹⁶⁰ Dervin (2009), p. 81.

¹⁶¹ Le sociologue allemand Ulrich Beck (1944-2015) oppose la Première Modernité (*Erste Moderne*) caractérisée par l'avènement des États-nations, une pensée en termes de structure, d'espaces clos, d'homogénéité et de binarité à la Seconde Modernité (*Zweite Moderne*) émergeant des phénomènes de globalisation (*Globalisierung*) et caractérisée par la remise en question de l'équivalence jusqu'alors posée entre sociétés et États-nations et, partant, d'une pensée en termes de processus, de réseaux et d'hétérogénéité. Voir Ulrich Beck (2007) [1997] : *Was ist Globalisierung?*. Frankfurt/Main : Suhrkamp.

¹⁶² Gilles Deleuze/Félix Guattari (1980) : *Milles Plateaux*. Paris : Minuit, p. 11.

de l'unité par excellence, « le Un qui devient deux ». ¹⁶³ C'est « la pensée la plus classique et la plus réfléchie, la plus vieille, la plus fatiguée ». ¹⁶⁴ Dans le cas de la racine fasciculée, la racine principale « se détruit vers son extrémité ; vient se greffer sur elle une multiplicité immédiate et quelconque de racines secondaires qui prennent un grand développement ». ¹⁶⁵ Pour autant dans ce mode de pensée, l'unité est toujours présente « comme passé ou à venir, comme possible. » ¹⁶⁶ L'unité est complexifiée et subdivisée mais perdure. Selon les auteurs, la racine et la radicelle sont des formes caractéristiques de la pensée moderne. À la suite de ce constat, Deleuze et Guattari s'engagent dans un nouveau paradigme de la pensée qui prend pour eux la forme du rhizome. Leur ambition avec ce nouveau mode de pensée est de sortir des dualismes et de la logique binaire et d'ouvrir la porte à l'« hétérogénéité, qui s'oppose au stable, à l'éternel, à l'identique, au constant. » ¹⁶⁷

Le multiple, il faut le faire, non pas en ajoutant toujours une dimension supérieure, mais au contraire le plus simplement, à force de sobriété, au niveau des dimensions dont on dispose, toujours n-1 (c'est seulement ainsi que l'un fait partie du multiple, en étant toujours soustrait). Soustraire l'unique de la multiplicité à constituer ; écrire à n-1. ¹⁶⁸

Ils nomment pour cela six principes dont le principe de multiplicité explicite comme tel :

[...] c'est seulement quand le multiple est traité comme substantif, multiplicité, qu'il n'a plus aucun rapport avec l'Un comme sujet ou comme objet, comme réalité naturelle ou spirituelle, comme image et monde. Les multiplicités sont rhizomatiques, et dénoncent les pseudo-multiplicités arborescentes. ¹⁶⁹

Ce principe de multiplicité est particulièrement fécond car il permet de ne plus considérer le multiple comme spécification de l'unité mais comme norme. C'est un des apports notoires des deux philosophes français permettant d'ouvrir la voie à une nouvelle manière de penser le monde.

Revenons à cette histoire de multiplicité, car ce fut un moment très important, lorsqu'on créa un tel substantif précisément pour échapper à l'opposition abstraite

¹⁶³ *Ibid.*

¹⁶⁴ *Ibid.*

¹⁶⁵ *Ibid.*, p. 12.

¹⁶⁶ *Ibid.*

¹⁶⁷ *Ibid.*, p. 447.

¹⁶⁸ *Ibid.*, p. 13 [souligné dans l'original].

¹⁶⁹ *Ibid.*, p. 14. Les cinq autres principes sont : « les principes de connexion et d'hétérogénéité » (p. 14), « le principe de rupture assignifiante » (p. 16) et le « principe de cartographie et de décalcomanie » (p. 19).

du multiple et de l'un, pour échapper à la dialectique, pour arriver à penser le multiple à l'état pur, pour cesser d'en faire le fragment numérique d'une Unité ou Totalité perdues, ou au contraire l'élément organique d'une Unité ou Totalité à venir – et pour distinguer plutôt des types de multiplicité.¹⁷⁰

En bref, la racine représente la pensée solide axée sur les structures tandis que le rhizome symbolise la pensée liquide s'intéressant avant tout aux processus et aux mouvements.¹⁷¹ Voyons à présent comment appliquer ce cadre

2.2. Trois paradigmes balisant le champ interculturel

Quelques typologies des recherches interculturelles ont déjà été livrées par ailleurs.¹⁷² Nous nous inscrivons donc dans la continuité de ces réflexions – dont nous reprenons certaines dénominations – mais nous axons notre délimitation sur le cadre métathéorique fourni par Deleuze et Guattari et considérerons avec une attention particulière les conséquences de chaque paradigme envers l'apprentissage interculturel, cœur du présent travail. Nous distinguons ainsi trois paradigmes qui reposent chacun sur une définition différente de la notion de culture faisant écho à la pensée de l'un, du multiple et de la multiplicité, soit respectivement le paradigme culturaliste, le paradigme interprétatif et le paradigme déconstructionniste. Le premier se penche sur le rôle de la culture et cherche à isoler les différences culturelles pouvant perturber la communication entre les individus. Le second envisage la culture comme une création des individus et cherche à interpréter les significations partagées et actualisées au

¹⁷⁰ *Ibid.*, pp. 45-46.

¹⁷¹ Une autre distinction opérée par Deleuze et Guattari sous-tend selon nous ces deux types de pensée : la différenciation entre espace lisse et espace strié. L'espace lisse est un espace ouvert dans lequel « le mouvement ne va plus d'un point à un autre, mais devient perpétuel, sans but ni destination, sans départ ni arrivée. » L'espace strié est fermé, quadrillé et l'on s'y déplace « d'un point à un autre ». L'espace strié est symbolisé par le jeu des échecs – puisqu'il s'agit « d'occuper un maximum de places avec un minimum de pièces » – tandis que le jeu de go figure l'espace lisse dans lequel il s'agit « de tenir l'espace, de garder la possibilité de surgir en n'importe quel point ». L'espace lisse est l'espace des nomades alors que l'espace strié est celui des sédentaires. Deleuze/Guattari (1980), p. 437.

¹⁷² Judith N. Martin/Thomas N. Nakayama (1999) : Thinking Dialectically about Culture and Communication. In : *Communication Theory*, 9, pp. 1-25 ; Fred Dervin (2009) : Constructions de l'interculturel dans le deuxième programme à moyen terme du Centre Européen pour les Langues Vivantes (CELV) : l'exemple de La communication interculturelle dans la formation des enseignants. In : *Synergies Pays Riverains de la Baltique*, 6, pp. 77-88 ; Laurence Romani/Christoph Barmeyer/Henriett Primecz/Katharina Pilhofer (2018) : Cross-Cultural Management Studies : State of the Field in the Four Research Paradigms. In : *International Studies of Management & Organisations*, 48/3, pp. 247-263.

sein d'un groupe. Enfin, le troisième paradigme interroge lui-même la notion de culture et l'envisage comme une construction discursive performant – et non représentant – le réel et cherche donc à la déconstruire.

2.2.1. Paradigme culturaliste

2.2.1.1. La culture : un système de valeurs

Le paradigme culturaliste est celui par lequel la recherche interculturelle est apparue et s'est établie en tant que discipline cherchant à répondre à une problématique empirique. Cette approche a émergé d'un besoin pratique lié principalement à l'intensification des relations économiques internationales sous l'impulsion du Plan Marshall mis sur pied par les États-Unis après la Seconde Guerre mondiale. Si ce sont en premier lieu les troupes militaires états-unien-nes qui ont eu besoin de soutien pour parvenir à communiquer sur leurs différents terrains d'action (en particulier au Vietnam) avec les politiques et militaires locaux ainsi qu'avec les populations civiles¹⁷³, les entreprises ont rapidement ressenti le besoin de former leur personnel aux problématiques interculturelles.¹⁷⁴ Les buts recherchés étaient de faciliter leur implantation internationale, de gagner des parts de marché à l'étranger ou encore de faciliter la coopération entre les employé·es. La communication interculturelle a donc été très vite investie par des domaines tels que l'économie, le management et le marketing dans le but d'adapter des stratégies commerciales ou des méthodes de management aux différents contextes d'action. Ce contexte a permis de développer des modélisations en lien direct avec les problématiques rencontrées sur le terrain et particulièrement efficaces par leur capacité à simplifier ces problématiques – notamment grâce à l'identification de dimensions culturelles rendant possible la comparaison entre systèmes culturels et permettant de distinguer rapidement les éléments essentiels propres à chacun de ces systèmes. C'est pourquoi nous avons appelé ce paradigme culturaliste car il place la reconnaissance des différences culturelles au cœur de ses préoccupations.

Même si d'autres avant lui ont participé à faire émerger ce champ, on retient habituellement la définition de Geert Hofstede dont les travaux font office de jalons.¹⁷⁵ Pour le psychologue néerlandais, la culture est le « logiciel de

¹⁷³ Rappelons les travaux d'Edward T. Hall évoqués en introduction et réalisés dans le cadre de missions auprès du Département d'État des États-Unis.

¹⁷⁴ Ang-Stein (2012).

¹⁷⁵ Le psychologue néerlandais a publié en 1980 une étude qui a contribué à l'affirmation de la communication interculturelle dans le paysage universitaire et entrepreneurial international.

l'esprit », « software of the mind ».¹⁷⁶ Il représente la culture selon quatre couches successives – raison pour laquelle cette représentation est connue sous le nom de modèle de l'oignon. La couche extérieure correspond aux symboles. Ceux-ci sont les objets, les images, les gestes et les mots qui ont une signification particulière qui ne peut être comprise et reconnue que par les membres de

Cette étude empirique menée auprès des salarié-es des différentes filiales mondiales de la firme IBM a permis à Hofstede de relever des pratiques managériales et une organisation des filiales différentes selon les pays. Il a défini quatre puis cinq et enfin six « dimensions culturelles » témoignant selon lui des valeurs partagées dans ces pays et ayant donc une influence sur l'organisation des entreprises. Il a en outre quantifié ces différences en proposant pour chaque dimension une échelle allant de 0 à 100 (dans la version de 2010) sur laquelle chaque pays étudié a pu être situé permettant la comparaison. Les dimensions culturelles sont : 1) le degré d'individualisme ou de collectivisme ; 2) le degré de masculinité ou de féminité d'une société, qui fait référence aux valeurs dominantes qui sont alors considérées comme plutôt masculines (séparation claire des rôles selon le sexe ou genre par exemple ou intérêt pour les gains matériels et recherche de la performance) ou féminines (séparation plus équitable des rôles, société orientée plutôt vers la coopération et les relations entre individus) ; 3) une distance hiérarchique faible ou forte, c'est-à-dire l'acceptation plus ou moins forte d'une répartition inégale du pouvoir dans une société ; 4) le degré de tolérance face à l'incertitude ; 5) un facteur temps ajouté en 1991 selon lequel agissent les individus d'une société pouvant par exemple concerner la planification à court ou long terme et enfin 6) une dernière dimension ajoutée en 2010 opposant le plaisir à la modération visant à évaluer le degré selon lequel une société permet aux individus de satisfaire des désirs immédiats ou au contraire tend à les réguler. Voir entre autres : Geert Hofstede (1980) : *Culture and Organizations*. In : *International Studies of Management & Organization*, 10, pp. 15-41 ; Geert Hofstede (1980) : *Cultures Consequences : international differences in work-related values*. Beverly Hills [e. a.] : Sage Publications ; Geert Hofstede (1991) : *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. Londres [e. a.] : McGraw-Hill et Geert Hofstede/Gert Jan Hofstede/Michael Minkov (2010) : *Cultures and organizations : software of the mind*. Intercultural Cooperation and Its Importance for Survival. New-York [e. a.] : McGraw-Hill. Voir également ce site qui propose un outil permettant de sélectionner plusieurs pays afin de comparer les résultats obtenus par chacun sur les six échelles : <https://www.hofstede-insights.com/product/compare-countries> [26.07.2022].

Ajoutons que l'anthropologue états-unien Edward T. Hall est, au même titre que Hofstede, considéré comme un des initiateurs de la recherche interculturelle. Il a pour sa part développé trois concepts lui permettant de classer et comparer les cultures : la proxémie renvoie à la distance corporelle entre deux individus, les concepts *high-context* cultures et *low-context* cultures font référence au degré d'implicite ou d'explicite lors des conversations entre les individus de la culture étudiée et enfin, les cultures sont classées selon leur rapport au temps plus strict (cultures monochroniques) ou plus lâche (cultures polychroniques). Se référer aux ouvrages : Edward T. Hall (1959) : *The Silent Language*. Garden City/New York : Doubleday ; (1966) : *The Hidden Dimension*. Garden City/New York : Doubleday ; (1976) : *Beyond Culture*. Garden City/New York : Anchor Pr./Doubleday.

¹⁷⁶ Hofstede (1991).

la culture en question. La deuxième couche renvoie aux figures héroïques qui peuvent être vivantes ou mortes, réelles ou fictives. Ces personnes ou personnages sont spécifiques à une culture et sont inscrites dans la mémoire collective des sociétés. Bien que ces représentations soient relativement stables sur plusieurs années voire plusieurs siècles, elles sont soumises aux évolutions historiques et il arrive que des mouvements les fassent évoluer rapidement.¹⁷⁷ La troisième couche est celle des rituels dont l'intérêt se situe avant tout au niveau d'une forme de cohésion sociale plutôt que de manières de faire rationnelles ou rationalisées. Cela concerne par exemple les manières de se saluer mais aussi les cérémonies religieuses ou encore certaines traditions politiques qui relèvent plus de la mise en scène que de la poursuite d'un objectif particulier. Ces trois premiers niveaux sont visibles et toute personne extérieure à une culture peut les observer. Hofstede regroupe ces trois premières couches sous le terme de pratiques. Elles sont observables et imitables mais la signification qu'elles portent pour la culture en question ne peut généralement pas être saisie par une personne extérieure. Le quatrième niveau, le cœur de l'oignon, correspond aux valeurs. Hofstede envisage ces valeurs à travers des couples dichotomiques (bien/mal, propre/sale, normal/anormal, etc.) et selon l'orientation d'une culture vers l'un ou l'autre des deux pôles.¹⁷⁸

¹⁷⁷ Lüsebrink (2016⁴), p. 12.

¹⁷⁸ *Ibid.*, p. 12.

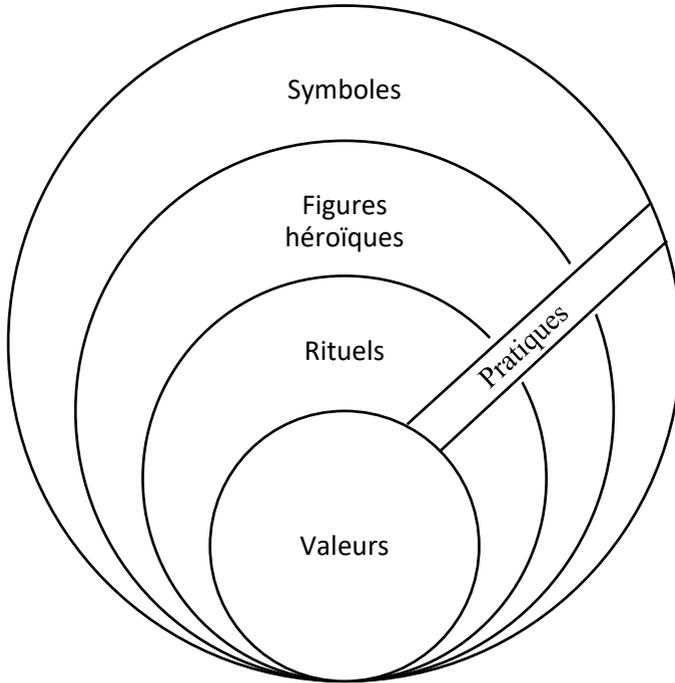


Figure 1 : La culture selon Geert Hofstede (d'après Lüsebrink (2016⁴), p. 13).

Les travaux de Hofstede ont connu et connaissent encore aujourd'hui un grand écho – comme en témoignent les rééditions régulières de ses ouvrages ainsi que leurs nombreuses traductions¹⁷⁹ – notamment dans le domaine du manage-

¹⁷⁹ Citons à titre d'exemples : Geert Hofstede/Gert Jan Hofstede/Michael Minkov (2010³) [1991] : *Cultures and organizations : software of the mind. Intercultural Cooperation and Its Importance for Survival*. New-York [e. a.] : McGraw-Hill ; Geert Hofstede (2001²) [1980] : *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values*. Beverly Hills CA : Sage Publications dont des réimpressions ont eu lieu en 2004, 2005, 2006 et 2009 ; Daniel Bollinger/Geert Hofstede (1987) : *Les différences culturelles dans le management : comment chaque pays gère-t-il ses hommes ?*. Paris : Les Éd. D'Organisation ; Geert Hofstede (1994) : *Vivre dans un monde multiculturel : comprendre nos programmations mentales*. Paris : Les Éd. D'Organisation ; Geert Hofstede/Gert Jan Hofstede/Michael Minkov (2010) : *Cultures and organizations : comprendre nos programmations mentales*. Paris : Pearson ; Geert

ment international. Eu égard au contexte du présent travail concernant les échanges franco-allemands de jeunes, nous retiendrons particulièrement les apports du psychologue allemand Alexander Thomas qui a développé la communication interculturelle dans le domaine des échanges internationaux à partir des années 1980 et qui occupe une place centrale dans les discussions académiques et les évolutions de l'interculturel en Allemagne.¹⁸⁰ À la suite de ses recherches concernant les échanges scolaires de jeunes Sarrois-es en France et en Angleterre, Thomas donne une définition de la culture qui aura une grande influence dans le domaine du travail international de jeunesse¹⁸¹ :

La culture est un système d'orientation universel mais caractéristique d'une société, d'une organisation ou d'un groupe. Ce système d'orientation est constitué de symboles spécifiques transmis dans la société (ou autre) concernée. Il influence la perception, les manières de penser, les valeurs et les actions de tous ses membres et définit ainsi leur appartenance à la société. Comprise en tant que système d'orientation, la culture structure un champ d'action spécifique pour les individus se sentant appartenir à la société en question et crée ainsi les conditions nécessaires au développement de formes particulières de la vie sociale.¹⁸²

Hofstede/Gert Jan Hofstede/Michael Minkov (2017⁶) [1997] : *Lokales Denken, globales Handeln: interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management*. München : dtv ; Geert Hofstede (1999) : *Culturas y organizaciones : el software mental : la cooperación internacional y su importancia para la supervivencia*. Madrid : Alianza ; Geert Hofstede/Gert Jan Hofstede/Michael Minkov (2014) : *Culture e organizzazioni : valori e strategie per operare efficacemente in contesti internazionali*. Milano : Franco Angeli ; Geert Hofstede/Gert Jan Hofstede/Michael Minkov (2020⁴) [2010] : *Allemaal andersdenkenden : omgaan met cultuurverschillen*. Amsterdam : Uitgeverij Business Contact. Cette édition néerlandaise est une réédition de la traduction parue dès 1991 de l'ouvrage *Cultures and Organizations* et est mentionnée comme étant la 43^{ème} impression.

¹⁸⁰ Voir en particulier les débats ouverts dans un dossier consacré à la compétence interculturelle par la revue *Erwägen, Wissen, Ethik* à partir d'un article signé par Thomas et commenté dans 31 contributions successives d'universitaires – selon le concept de cette revue dont la publication a été arrêtée, un dossier est introduit par un article principal lui-même soumis à la critique de plusieurs universitaires avant un droit de réponse de l'auteur ou de l'auteure de l'article introductif dans le but de faire vivre les controverses au sein des sciences sociales. *Interkulturelle Kompetenz – Grundlagen, Probleme und Konzepte* (2003). In : *Erwägen, Wissen, Ethik*, 14 (1), pp. 137-228.

¹⁸¹ Alexander Thomas (dir.) (1988) : *Interkulturelles Lernen im Schüleraustausch*. Saarbrücken [e. a.] : Breitenbach. Voir également, Andreas Thimmel (2001) : *Psychologische Austauschforschung: Kulturstandards kennen und erlernen*. In : Idem : *Pädagogik der internationalen Jugendarbeit. Geschichte, Praxis und Konzepte des interkulturellen Lernens*. Schwalbach/Ts : Wochenschau-Verlag, pp. 150-168.

¹⁸² Notre traduction d'après : « Kultur ist ein universelles, für eine Gesellschaft, Organisation und Gruppe aber sehr typisches Orientierungssystem. Dieses Orientierungssystem wird aus

La culture est ainsi envisagée comme un processus d'enculturation débuté dès le plus jeune âge au sein d'une société donnée et comme l'intériorisation d'un système de normes, de règles et de valeurs spécifique.¹⁸³ Ainsi lors d'une interaction entre personnes de cultures différentes, les interactant-es agissent selon le système d'orientation intériorisé ; celui-ci étant considéré par chacun-e comme évident, exact et approprié.¹⁸⁴ En ce sens, les différences de comportements et les incompréhensions qui s'ensuivent sont interprétées par les interactant-es de cultures différentes comme résultant de comportements réciproques inadaptés. Ce phénomène caractérise selon Thomas une interaction interculturelle – également appelée « situation de chevauchement culturel »¹⁸⁵ – et ne peut être vécu que lors d'un contact et d'une communication directe entre les interactant-es. Thomas va cependant à l'encontre de l'interprétation en termes d'erreurs comportementales et affirme que les conflits et incompréhensions en situation interculturelle résultent davantage d'un manque de connaissances à propos du système d'orientation de l'autre (des autres) personne(s) mais également à propos de son propre système d'orientation. L'acquisition de ces connaissances occupe donc une place centrale chez les tenant-es d'une approche psychologique des échanges interculturels et chez Thomas qui a lui-même élaboré un concept permettant de soutenir cette acquisition : les standards culturels – ou Kulturstandards.

spezifischen Symbolen gebildet und in der jeweiligen Gesellschaft usw. tradiert. Es beeinflusst das Wahrnehmen, Denken, Werten und Handeln aller ihrer Mitglieder und definiert somit deren Zugehörigkeit zur Gesellschaft. Kultur als Orientierungssystem strukturiert ein für die sich der Gesellschaft zugehörig fühlenden Individuen spezifisches Handlungsfeld und schafft damit die Voraussetzungen zur Entwicklung eigenständiger Formen der Umweltbewältigung. ». Alexander Thomas (1993) : *Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns*. In Alexander Thomas (dir.) : *Kulturvergleichende Psychologie*. Göttingen/Bern [e. a.] : Hogrefe, pp. 377-424, ici p. 380.

¹⁸³ Alexander Thomas (2003) : *Interkulturelle Kompetenz – Grundlagen, Probleme und Konzepte* (2003). In : *Erwägen, Wissen, Ethik*, 14 (1), pp. 137-150, ici p. 138.

¹⁸⁴ *Ibid.* Thomas écrit en outre au même endroit que les individus sont « prisonniers » de leur système d'orientation.

¹⁸⁵ Par exemple, *ibid.* ou Alexander Thomas (2011) : *Interkulturelle Handlungskompetenz*. Versiert, angemessen und erfolgreich im internationalen Geschäft. Wiesbaden : Gabler, pp. 16-17.

2.2.1.2. Les standards culturels : un outil pour préparer une rencontre interculturelle

Le concept des Kulturstandards a grandement marqué les recherches interculturelles en Allemagne et s'est imposé comme concept majeur en particulier dans le contexte de rencontres internationales.

Les standards culturels sont des normes d'orientation typiques pour les groupes, les organisations et les nations en termes de perception, de réflexion et d'action. [...] un standard culturel définit la manière dont les membres d'une certaine culture doivent se comporter, dont les objets, les personnes et les événements doivent être vus, évalués et traités. [notre traduction]¹⁸⁶

En accord avec sa démarche empirique et interactive, Thomas a défini les standards d'une culture en interrogeant diverses personnes de diverses cultures à la suite d'une expérience – généralement critique – avec des personnes d'une autre culture prédéfinie. L'ensemble des réponses fournies a permis au psychologue d'isoler les caractéristiques principales du système d'orientation de la culture concernée, soit les standards de cette culture.¹⁸⁷ Cette méthode montre par ailleurs un élément constitutif des standards culturels : l'interaction avec les personnes d'une autre culture est indispensable pour les rendre tangibles. Ils ne jouent en effet aucun rôle dans les interactions entre individus socialisés au sein de la même culture et observant donc les mêmes règles, normes et valeurs.¹⁸⁸ Les Kulturstandards n'apparaissent que dans l'écart entre les règles, normes et valeurs des différentes interagences. En d'autres termes, ils n'ont d'importance que lors de la rencontre entre personnes ayant achevé leur socialisation au sein de cultures différentes.¹⁸⁹

¹⁸⁶ Alexander Thomas (1991) : Einleitung. In : *idem* (dir.) : *Kulturstandards in der internationalen Begegnungen*. Saarbrücken : Verlag für Entwicklungspolitik, pp. 5-12, ici p. 5 : « Kulturstandards sind für Gruppen, Organisationen und Nationen typische Orientierungsmaßstäbe des Wahrnehmens, Denkens und Handelns. [...] so legt ein Kulturstandard den Maßstab dafür fest, wie Mitglieder einer bestimmten Kultur sich zu verhalten haben, wie man Objekte, Personen und Ereignisabläufe zu sehen, zu bewerten und zu behandeln hat. »

¹⁸⁷ Thomas a par exemple identifié sept standards culturels allemands : pragmatisme (*Sachorientierung*), réglementation (*Regelorientierung*), caractère direct/franc (*Direktheit/Wahrhaftigkeit*), distanciation interpersonnelle (*interpersonale Distanzdifferenzierung*), sérieuse (*internalisierte Kontrolle*), planification (*Zeitplanung*), séparation de la vie privée et de la vie professionnelle (*Trennung von Persönlichkeits- und Lebensbereichen*). Alexander Thomas (2005²) : Kultur und Kulturstandards. In : Alexander Thomas/Eva-Ulrike Kinast/Sylvia Schroll-Machl (dir.) : *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Bd. 1 : Grundlagen und Praxisfelder*. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht, pp. 19-31, ici p. 26.

¹⁸⁸ Thomas (2003), p. 143 sqq et Thomas (2011), pp. 16-17.

¹⁸⁹ Thomas (2003), p. 143.

En résumé, les « standards culturels sont uniques et caractérisent de manière univoque le comportement des hommes et femmes au sein d'une nation ou d'un espace culturel spécifique. »¹⁹⁰ Une fois identifiés et répertoriés, ils peuvent servir de ligne directrice à une réflexion aussi bien sur le « système d'orientation de sa propre culture » que sur celui des autres et permettent de « livrer une explication aux comportements perçus comme étranges et inattendus ». ¹⁹¹ Les standards culturels permettent alors de rendre compte du système de normes, de règles et de valeurs spécifique à une culture et transmis de génération en génération – c'est-à-dire acquis par la socialisation – au sein de cette culture.¹⁹² En outre, les standards culturels sont relationnels puisque les malentendus et conflits pouvant émerger lors de l'interaction dépendent de l'écart entre les standards des cultures en présence.

La recherche psychologique sur les échanges internationaux propose donc de préparer les individus en amont d'un contact prolongé avec une autre culture – que celui-ci soit dû à une expatriation ou à l'accueil, par exemple, dans une entreprise ou une université de salarié·es, stagiaires ou étudiant·es venu·es de l'étranger. Les standards culturels sont les pivots d'une telle préparation en permettant l'acquisition de connaissances sur les cultures via un processus d'apprentissage dont les objectifs sont de minimiser les malentendus et les conflits tout en maximisant les chances d'une interaction réussie via un comportement adéquat malgré les différences culturelles.¹⁹³ Il s'agit ainsi de se préparer aux « situations d'interaction critiques » pouvant survenir dans le cadre d'un échange international afin de faciliter la communication interculturelle. Pour ce faire, Thomas s'appuie sur des exercices développés aux États-Unis et en particulier sur un type d'exercices appelé « Culture Assimilator ». Cette méthode consiste en une série de situations réelles ou fictives présentant plusieurs situations d'interaction critiques (des incidents critiques, *critical incidents*) entre des personnes de cultures différentes et proposant plusieurs réponses –

¹⁹⁰ Notre traduction d'après *ibid.* : « Solche zentralen Kulturstandards sind für das Handeln der Menschen in einer bestimmten Nation oder in einem bestimmten Kulturraum unverwechselbar und charakteristisch. »

¹⁹¹ Notre traduction d'après Thomas (2005²), p. 30 : « Wohl aber lassen sich diese Kulturstandards als Orientierungshilfen verwenden, um sich einen Wissensfundus über das fremdkulturelle Orientierungssystem aufbauen zu können, um sich das unerwartete und fremdartig wirkende Verhalten des Interaktionspartners zu erklären und um auf diesem Hintergrund auf das eigenkulturelle Orientierungssystem aufmerksam zu werden und es reflektieren zu können. »

¹⁹² Ce point est une différence majeure entre les standards cultures de Thomas et les dimensions culturelles de Hofstede évoquées plus haut. Ces dernières représentent en effet des valeurs transcendant les individus d'une même culture tandis que les standards culturels sont acquis au terme d'un processus de socialisation.

¹⁹³ Thomas (2003), p. 141.

généralement quatre – sous forme d'un questionnaire à choix multiples. Les programmes peuvent ainsi proposer des situations correspondant à la configuration à laquelle les participant·es se préparent : par exemple, un manager allemand se préparant à une collaboration avec une équipe française, une étudiante en alternance suivant son parcours scolaire en France mais travaillant en Allemagne, des étudiant·es ou jeunes en formation professionnelle effectuant un stage ou une année d'étude ou de travail à l'étranger ou à l'inverse un chef d'entreprise ou d'équipe accueillant ces stagiaires. Les exercices proposés dans le cadre du « Culture Assimilator » peuvent se rapporter à la vie quotidienne mais adopter également une focale spécifique au contexte professionnel, scolaire, universitaire ou autre correspondant à la situation des participant·es. Dans le cas de managers allemand·es qui se préparent à une collaboration ou une prise de poste en France, le questionnaire sera axé sur des situations mettant en scène des Allemand·es face à des Français·es – en tenant compte du contexte, ici le monde de l'entreprise en France. Les participant·es à ce type de formation doivent ainsi choisir la bonne réponse parmi les différentes propositions. Chaque proposition est de plus accompagnée d'une explication, de telle manière qu'il est possible de comprendre et d'apprendre de ses erreurs.¹⁹⁴ Ces programmes – et le sens que leur donne Thomas – vont donc au-delà d'un simple apprentissage et d'une simple comparaison de manières de faire et de pratiques culturelles « exotiques ».¹⁹⁵ Ils comportent une dimension pratique axée sur les conditions nécessaires en vue d'une action et d'une communication adéquates. Aussi s'agit-il plutôt pour ces programmes, selon Thomas, de créer les conditions afin de reconnaître et comprendre les tenants et aboutissants d'une situation d'interaction critique, c'est-à-dire de saisir les raisons des malentendus afin de pouvoir les anticiper lors d'une interaction réelle. La connaissance des standards culturels d'une culture d'origine et d'une culture cible particulières aboutit donc dans une compétence d'action, facilitant la compréhension et l'(inter)action interculturelles. Partant, cette compétence interculturelle est définie comme une « qualification clé en vue de relations bénéfiques et satisfaisantes avec des personnes d'autres cultures ».¹⁹⁶

¹⁹⁴ Eva-Ulrike Kinast (2005²) : Interkulturelles Training. In : Alexander Thomas/Eva-Ulrike Kinast/Sylvia Schroll-Machl (dir.) : *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Bd. 1 : Grundlagen und Praxisfelder*. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht, pp. 181-203, ici p. 191.

¹⁹⁵ Thomas (2003), p. 146.

¹⁹⁶ Notre traduction d'après Thomas (2011), p. 9 : « Darüber kann sich dann die interkulturelle Kompetenz als Schlüsselqualifikation für den erfolgreichen und zufrieden stellenden Umgang mit Menschen aus anderen Kulturen entwickeln. »

En ce sens, elle est envisagée comme le transfert d'un savoir-agir au sein de sa propre culture en un savoir-agir au sein d'autres cultures par l'apprentissage de manières de communiquer et de se comporter appropriées à ce nouveau contexte culturel.¹⁹⁷

2.2.1.3. Apports et critiques

Le paradigme culturaliste tel que représenté par les recherches psychologiques interculturelles exposées précédemment et notamment par les recherches concernant les standards culturels ont joué et jouent un rôle majeur dans le champ de la communication interculturelle et ce pour plusieurs raisons. Premièrement en tant que discipline reconnue, la psychologie a grandement participé à l'émergence et à la légitimation de la communication interculturelle en lui conférant – ainsi qu'aux échanges internationaux – une assise scientifique solide en particulier via le recueil systématique de données quantitatives permettant la comparaison entre les standards culturels.¹⁹⁸ Le transfert et l'intégration des résultats de la recherche psychologique interculturelle dans la pratique des échanges à travers le développement de programmes de formation et de préparation aux contacts interculturels constituent un deuxième apport majeur.¹⁹⁹ Un troisième apport concerne l'approche relativiste poursuivie par ce paradigme dont l'objet est de circonscrire et de rendre explicite les systèmes d'orientation des individus sans jugement de valeur.²⁰⁰ Enfin, les critiques émises à l'encontre de cette approche psychologique représentant le paradigme culturaliste

¹⁹⁷ Stefanie Rathje (2006) : *Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts*. In : *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11 (3). En ligne : http://stefanie-rathje.de/wp-content/uploads/2014/08/Rathje_Interkulturelle-Kompetenz_2006.pdf [16.05.2022], pp. 4-9.

¹⁹⁸ Thimmel (2001), pp. 166-167.

¹⁹⁹ Voir entre autres Andrea Müller/Alexander Thomas (1991) : *Interkulturelles Orientierungstraining für die USA. Übungsmaterial zur Vorbereitung auf ein Studium in den Vereinigten Staaten*. Saarbrücken [e. a.] : Breitenbach et la collection « Handlungskompetenz im Ausland » dirigée par Alexander Thomas chez Vandenhoeck & Ruprecht dans laquelle sont publiés des ouvrages destinés à un lectorat allemand souhaitant se préparer à une rencontre avec des personnes de différentes nationalités – un ouvrage abordant une nationalité. La liste des ouvrages publiés est consultable sur le site de la maison d'édition <https://www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com/themen-entdecken/psychologie-psychotherapie-beratung/arbeits-und-organisation/beratung-coaching-supervision/148/handlungskompetenz-im-ausland> [11.03.2022].

²⁰⁰ Stefan Kammhuber/Sylvia Schroll-Machl (2007²) : *Möglichkeiten und Grenzen der Kulturstandardmethode*. In : Alexander Thomas/Stefan Kammhuber/Sylvia Schroll-Machl (dir.) : *Handbuch Interkultureller Kommunikation. Band 2 : Länder, Kulturen und interkulturelle Berufstätigkeit*. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht, pp. 19-23, ici p. 20.

peuvent d'une certaine manière être envisagée comme des apports puisqu'elles ont fortement participé et participent encore aux évolutions du champ interculturel faisant de lui un champ particulièrement animé et vigoureux. Aussi revenons-nous sur quelques-unes des critiques les plus importantes dans lesquelles se trouvent les prémices des deux paradigmes suivants.

Une critique importante et appuyée est formulée au début des années 1990 par le philosophe allemand Wolfgang Welsch. Il axe son commentaire sur la notion de culture sous-tendant les travaux interculturels-culturalistes qui repose selon lui sur une vision obsolète supposant d'une part l'homogénéité interne des cultures et d'autre part une délimitation externe de chacune des cultures.²⁰¹ En effet selon Welsch, la globalisation, les déplacements humains ou encore les flux mondiaux d'informations et de communication²⁰² ne permettent pas de traiter les cultures isolément les unes des autres. Les cultures sont donc non seulement hybrides (caractère interne) mais elles sont également reliées et interconnectées (caractère externe).²⁰³ Ainsi, la socialisation monoculturelle postulée par Thomas et présentée comme une situation normale, ne l'est en fait

²⁰¹ Voir notamment Wolfgang Welsch (1992) : *Transkulturalität – Lebensformen nach der Auflösung der Kulturen*. In : *Information Philosophie*, 2, pp. 5-20 et Wolfgang Welsch (2010) : *Was ist eigentlich Transkulturalität?* In : Lucyna Darowska/Thomas Lüttenberg/Claudia Machold (dir.) : *Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität*. Bielefeld : transcript, pp. 39-66.

Selon Welsch, ce concept de culture fait référence à la conception de la culture formulée à la fin du XVIII^e siècle par le poète et philosophe allemand, Johann Gottfried Herder. Liant l'idée de nation à celle d'une culture commune, Herder écrit : « [...] chaque nation porte en elle son centre de félicité, de même que chaque sphère a en elle son centre de gravité. » Johann Gottfried Herder (2000) [1774] : *Histoire et cultures. Une autre philosophie de l'histoire. Idées pour la philosophie de l'histoire de l'humanité (extraits)*. Paris : Flammarion, p. 77. C'est cette description et représentant des cultures en tant que sphères autonomes que critique Welsch pour qui un tel modèle n'est plus valable à la fin du XX^e siècle. Pour autant, c'est également dans cette vision développée par Herder que se trouve l'origine du relativisme portée par le courant culturaliste. Voir à ce sujet, Charles Taylor (1995) : *The Importance of Herder*. In : *Philosophical Arguments*. Cambridge/Londres : Harvard University Press, pp. 79-99.

²⁰² Ce que Marshall McLuhan a appelé le « *Global Village* ». Voir Marshall McLuhan (1967) : *The Medium is the message*. Londres : Bantam Books.

²⁰³ Voir en particulier les travaux traitant des transferts culturels qui permettent d'exemplifier ces phénomènes de connexions, notamment dans le contexte franco-allemand : Michel Espagne (1999) : *Les transferts culturels franco-allemands*. Paris : PUF ; Michel Espagne (2013) : La notion de transfert culturel. In : *Revue Sciences/Lettres*, 1. En ligne : <http://journals.openedition.org/rsl/219> [01.08.2022] ; Michel Espagne/Michael Werner (dir.) (1988) : *Transferts. Les relations interculturelles dans l'espace franco-allemand (XVIII^e et XIX^e siècle)*. Paris : Recherche sur les Civilisations ou encore Michel Espagne/Hans-Jürgen Lüsebrink (dir.) (2015) : *Transferts de savoirs sur l'Afrique*. Paris : Karthala.

pas. La normalité, selon Welsch, est davantage caractérisée par l'hétérogénéité.²⁰⁴ Afin de rendre compte de ces phénomènes de brassages culturels mais aussi afin de se démarquer du champ interculturel²⁰⁵, Welsch crée le terme de transculturalité (Transkulturalität). Pour Welsch, les différences ne sont plus à chercher entre deux cultures monolithiques mises en opposition mais sont plus ponctuelles et se trouvent entre deux individus ou entre deux groupes parmi un ensemble de traits communs.²⁰⁶ Welsch formule donc une critique à l'encontre du nationalisme méthodologique c'est-à-dire contre le biais visant à définir a priori l'État-nation comme unité d'analyse et d'interprétation. Partant, il devient possible d'envisager des relations interculturelles intranationales – comme le fait par exemple la pédagogie interculturelle – alors que le contexte des recherches présentées précédemment était avant tout international.

Le déterminisme culturel dont est empreint le paradigme culturaliste fait également objet de nombreuses critiques.²⁰⁷ Ainsi, l'action des individus n'est interprétée qu'à travers leur appartenance culturelle au détriment d'autres variables sociales d'importance comme le milieu social, le sexe et le genre, la sexualité, l'âge, la catégorie socio-professionnelle ou encore la couleur de peau, etc. Le déterminisme culturel présuppose en outre que la culture dont sont « prisonniers » les individus – pour reprendre la formulation de Thomas²⁰⁸ – existe de manière objective et donc que les différences entre deux cultures existent elles-aussi objectivement. Or selon le professeur et chercheur en sciences de l'éducation allemand Paul Mecheril, une telle conception aboutit à considérer les malentendus comme relevant de l'ordre normal et naturel d'une rencontre interculturelle car prédéterminés par les différences culturelles. Ce faisant, cette approche déterministe met de côté la dynamique des interactions.²⁰⁹ Pour Mecheril, c'est donc à l'interaction qu'il convient de s'intéresser en tant que lieu où sont créés par les individus des « différenciations ». ²¹⁰ Des linguistiques comme Bernd Müller-Jacquier proposent en outre

²⁰⁴ Voir également Paul Mecheril (2003) : Behauptete Normalität – Vereinfachung als Modus der Thematisierung von Interkulturalität. In : *Erwägen, Wissen, Ethik*, 14 (1), pp. 198-201.

²⁰⁵ Ce faisant, Welsch limite le champ interculturel à ce premier paradigme qui était certes très marqué mais dont certains travaux s'étaient par ailleurs déjà distancés. Voir *infra* et Bolten (2015²), pp.123-126.

²⁰⁶ Welsch (2010).

²⁰⁷ Voir par exemple les commentaires suivants l'article introductif de Thomas dans la revue déjà citée *Erwägen, Wissen, Ethik*. En particulier : Georg Auernheimer (2003) : Sensibilität für kulturelle Differenz genügt nicht!. In : *Erwägen, Wissen, Ethik*, 14 (1), pp. 154-156 et Mecheril (2003).

²⁰⁸ Thomas (2003), p. 138

²⁰⁹ Mecheril (2003), p. 200.

²¹⁰ *Ibid.*

des modèles dans lesquels la variable culturelle – comprise comme standards culturels – ne constitue qu'un élément parmi d'autres pouvant expliquer les malentendus. Ainsi, le « Linguistic Awareness of Cultures » de Müller-Jacquier propose de saisir les malentendus surgissant en situation interculturelle en tant que problèmes de communication et non en tant que problèmes dus à des systèmes d'orientation et des standards culturels différents.²¹¹ Müller-Jacquier porte en outre son attention sur les actions réciproques des interactant-es, sur la « réaction sur la réaction »²¹², et sur leurs stratégies d'adaptation permettant de créer et maintenir la communication malgré leurs différences culturelles. En outre, s'intéresser à la dynamique de l'interaction peut permettre de révéler les jeux de pouvoir entre les interactant-es dans leurs rôles respectifs.

Ce dernier point est particulièrement abordé par les études dites critiques en sciences humaines et sociales. Celles-ci s'attachent à montrer comment des « forces historiques, économiques, institutionnelles et politiques en jeu dans la communication interpersonnelle peuvent être cachées sous le terme "différences culturelles". »²¹³ Les représentant-es de ces études pointent notamment le point de vue étique²¹⁴ employé afin de caractériser les différentes cultures. Ce faisant, iels reprochent au paradigme culturaliste son positivisme c'est-à-dire de ne pas chercher à comprendre l'autre mais « d'en créer une image qui correspond à ses propres besoins et intérêts. »²¹⁵ Malgré le relativisme culturel revendiqué, le paradigme culturaliste se heurte donc nécessairement à un

²¹¹ Ces problèmes peuvent par exemple être d'ordre linguistique – lorsqu'on ne maîtrise pas parfaitement la langue parlée – mais aussi paralinguistique – comme l'intensité de la voix, les gestes, les bruits parasites. Bernd Müller-Jacquier (2000) : Linguistic Awareness of Cultures. Grundlagen eines Trainingsmoduls. In : Jürgen Bolten (dir.) : *Studien zur internationalen Unternehmenskommunikation*. Leipzig : Popp, pp. 20-49, voir également en français, Bernd Müller-Jacquier (2009) : L'erreur fondamentale d'attribution dans les classes de langue. In : *Les Cahiers de L'APLIUT*, XXVIII, 1, pp. 27-44.

²¹² Bernd Müller-Jacquier (2004) : 'Cross cultural' versus Interkulturelle Kommunikation. Methodische Probleme der Beschreibung von Inter-Aktion. In : Hans-Jürgen Lüsebrink (dir.) : *Konzepte der interkulturellen Kommunikation*. St. Ingbert : Röhrig Verlag, pp. 69-113, ici p. 106.

²¹³ Romani/Barmeyer/Primecz/Pilhofer (2018), p. 254 [notre traduction]. Voir également Thomas K. Nakayama/Rona Tamiko Halualani (dir.) (2010) : *The Handbook of Critical Intercultural Communication*. Chichester [e. a.] : Wiley-Blackwell.

²¹⁴ En anthropologie et en sciences sociales, l'approche étique renvoie à un type de recherches empiriques réalisées à l'extérieur du groupe social considéré. L'approche étique est basée sur le point de vue extérieur et les catégories de l'observateur ou de l'observatrice.

²¹⁵ Notre traduction d'après Lothar Bredella (2007) : Die Bedeutung von Innen- und Außenperspektive für die Didaktik des Fremdverstehens. Revisited. In : Lothar Bredella/Herbert Christ (dir.) : *Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz*. Tübingen : Günter Narr Verlag, pp. 11-30, ici p. 20.

ethnocentrisme : celui des chercheurs et chercheuses et de chaque personne créant les catégories (ethnocentriques) à l'aune desquelles les cultures sont mesurées et l'orientation des comportements est définie.²¹⁶ De plus, des chercheurs et chercheuses critiques pointent le caractère hégémonique des représentations occidentales et la visée universaliste de telles catégorisations, ne permettant donc pas de rendre compte du fonctionnement de la culture considérée.²¹⁷ En outre, les études critiques questionnent et remettent en cause l'existence des cultures nationales. Elles aussi critiquent le nationalisme méthodologique et affirment que la fixation sur l'échelle nationale ainsi que la recherche de différences nationales, loin d'être naturelles, sont le reflet d'intérêts nationaux (européens) hérités de la colonisation.²¹⁸ Des études dans le domaine du management international montrent par exemple que la culturalisation des pratiques permet de masquer des marqueurs coloniaux encore présents bien que souvent inconscients.²¹⁹ En résumé, les recherches critiques viennent contredire les travaux culturalistes et affirment que l'étude des différences culturelles ne peut pas se cantonner à l'étude des différences culturelles nationales. Elles attirent l'attention sur l'entrelacs de ces questions culturelles (nationales) avec les questions de relation de pouvoir et de hiérarchie liées entre autres à l'ethnie, au genre, à la religion, à la langue, etc. Finalement, elles reprochent au paradigme culturaliste d'aborder les interactions interculturelles sous l'angle faussement neutre des différences culturelles et de mettre de côté ces relations de pouvoir en jeu lors des interactions.²²⁰

Dans le prolongement de ces critiques, des travaux ont cherché à développer des approches différentes de l'interculturel et de l'apprentissage interculturel que nous proposons de regrouper selon deux acceptions. La première dite interprétative s'intéresse à l'interculturel non plus comme source de conflits entre deux systèmes homogènes et indépendants mais comme possibilité de créer un lien, une cohésion, entre des entités diverses. Elle adopte pour cela

²¹⁶ Sid Lowe (2001) : In the Kingdom of the Blind, the One-Eyed Man is King. In : *International Journal of Cross-Cultural Management*, 1 (3), pp. 313-332.

²¹⁷ Laurence Romani/Jasmin Mahadevan/Henriette Primecz (2018) : Critical Cross-Cultural Management: Outline and Emerging Contributions. In : *International Studies of Management & Organization*, 48 (4), pp. 403-418, ici p. 408 et *Ibid*.

²¹⁸ Romani/Mahadevan/Primecz (2018), p. 408.

²¹⁹ Sara L. Muhr/Azad Salem (2013) : Specters of colonialism – illusionary equality and the forgetting of history in a Swedish organization. In : *Management & Organizational History*, 8 (1), pp. 62-76.

²²⁰ Romani/Mahadevan/Primecz (2018), p. 413.

une perspective émique²²¹ visant à comprendre et interpréter les attributions de sens depuis l'intérieur des groupes sociaux. La seconde interroge et déconstruit l'utilisation de la notion de culture, notamment nationale, – vue comme « deus ex-machina »²²² permettant d'expliquer les difficultés des interactions interculturelles – et cherche à démasquer les relations de pouvoir et stratégies qui se cachent derrière le recours à cette notion.

2.2.2. Paradigme interprétatif

2.2.2.1. La culture : un ensemble partagé de significations

La notion de culture qui sous-tend les travaux herméneutiques est celle développée par l'anthropologue états-unien Clifford Geertz en réaction au culturalisme. La définition en est donnée en 1973 dans le premier chapitre d'un recueil d'essais devenu classique *The interpretation of cultures*²²³ dans lequel Geertz s'inscrit dans les pas de Max Weber et revendique une acception interprétative et sémiotique²²⁴ de la culture :

²²¹ À l'inverse de la perspective étique, l'adjectif émique renvoie à un type de recherches empiriques réalisées à l'intérieur d'un groupe social. Le point de vue correspondant est donc celui du groupe social en question.

²²² Fred Dervin (2006) : *Quality in intercultural education : the development of Proteophilic Competence*. En ligne : https://www.researchgate.net/publication/237414521_Quality_in_intercultural_education_the_development_of_Proteophilic_Competence [23.10.2019].

²²³ Clifford Geertz (1973) : *The Interpretation of cultures. Selected Essays*. New-York : Basic Books. Le premier chapitre intitulé « Thick Description : Toward an Interpretative Theory of Culture » a été spécialement rédigé par Geertz pour introduire la sélection d'essais. Ce chapitre ainsi que d'autres textes de Geertz ont été traduits en allemand : Clifford Geertz (1983) : *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Francfort/Main : Suhrkamp. La parution en français a eu lieu bien plus tard sous la forme d'une traduction de ce chapitre introductif : Clifford Geertz (1998) : *La description dense. Vers une théorie interprétative de la culture*. In : *Enquête*, 6, pp. 73-105.

²²⁴ La sémiotique a été fondée par Charles Sander Peirce et Ferdinand de Saussure et consiste en l'étude des signes. Dans son *Cours de linguistique générale*, Saussure s'intéresse spécifiquement au signe linguistique. Il énonce le principe selon lequel un signe est double et composé d'un concept (le signifié) et de sa représentation physique graphique ou phonique (le signifiant). Il y a d'un côté les diverses manières d'écrire et de prononcer, par exemple, le mot « chat » dans différentes langues (chat, Katze, Cat...) et la représentation qui est associée à ce mot. Saussure distingue ici entre la signification et la valeur des mots. Le signifié est donc lui-même dyadique et se décompose en un signifié dénotatif et un signifié connotatif. La dénotation correspond au sens tel qu'on peut le trouver dans un dictionnaire tandis que la connotation comporte l'ensemble des éléments de sens venant s'ajouter au sens dénotatif. Les mots « chien », « toutou », « cabot », « clébard » ont un sens dénoté identique mais des

Croyant, comme Max Weber, que l'homme est un animal pris dans les réseaux de signification qu'il a lui-même tissés, je considère la culture comme assimilable à une toile d'araignée, et par suite son analyse comme relevant non d'une science expérimentale en quête de loi mais d'une science interprétative en quête de sens. C'est l'explication que je recherche, l'interprétation des expressions sociales dans leur apparence énigmatique.²²⁵

Dans son acception sémiotique, la culture s'impose aux individus non de manière innée et naturelle comme chez les culturalistes mais, tel le langage, en tant que création de ces mêmes individus. Ce processus de création ayant lieu en continu, de nouvelles significations sont susceptibles d'être créées à tout moment. Cette définition ouvre la voie à une nouvelle compréhension du rôle de l'anthropologue : son travail ne consiste pas à chercher des lois et des règles régissant le comportement des individus mais à chercher le sens des actions sociales réalisées par les individus. Une telle définition de la culture demande donc un point de vue émique²²⁶, ne pouvant plus se contenter d'un point de vue extérieur tel que Hofstede et Thomas l'ont mis en œuvre dans le domaine de la communication interculturelle. Cela permet en outre de prendre en considération la dynamique de l'interaction.

Une définition similaire à celle de Geertz est livrée par Klaus Peter Hansen dont les réflexions sont largement reprises dans la recherche interculturelle relevant du paradigme interprétatif, particulièrement en Allemagne. Hansen s'élève contre les approches présentant les cultures uniquement en termes d'antagonisme et développe une théorie des interconnexions des cultures.²²⁷ Il introduit pour cela la notion de collectif et de multicollectivité (Multikollektivität). Hansen se réfère au deuxième a priori de la sociologie formulé par Georg Simmel selon lequel chaque individu est « außerdem noch etwas »²²⁸, c'est-à-

connotations différentes renvoyant aux niveaux de langue mais également à un jugement de valeur – le mot « chien » est neutre, les mots « cabot » et « clébard » sont connotés négativement et « toutou », plus enfantin, fait référence à un chien plutôt sympathique et brave.

²²⁵ Clifford Geertz (1998) : La description dense. Vers une théorie interprétative de la culture. In : *Enquête*, 6. En ligne : <https://doi.org/10.4000/enquete.1443> [15.03.2022], p. 2.

²²⁶ À l'inverse de l'approche étique déjà rencontrée, l'adjectif émique renvoie à un type de recherches empiriques réalisées à l'intérieur d'un groupe social. Le point de vue correspondant est donc celui du groupe social en question.

²²⁷ Klaus P. Hansen (2011⁴) : *Kultur und Kulturwissenschaft*. Tübingen : Francke, p. 159.

²²⁸ Simmel formule son deuxième a priori de la sociologie comme tel : « Eine andre Kategorie, unter der die Subjekte sich selbst und sich gegenseitig erblicken, damit sie, so geformt, die empirische Gesellschaft ergeben können, läßt sich mit den trivial erscheinenden Satz formulieren: daß jedes Element einer Gruppe nicht nur Gesellschaftsteil, sondern außerdem noch etwas ist. », d'après Georg Simmel (2016⁶) [1908] : Exkurs über das Problem: Wie ist

dire que « chaque membre d'un groupe est toujours aussi autre chose qu'un membre d'un groupe ». ²²⁹ L'identité d'un individu est ainsi un « amalgame » ²³⁰ de ses appartenances à divers collectifs, appartenances qui ne sont pas fixées une fois pour toutes mais qui ont vocation à évoluer ; certaines étant imposées (famille) et d'autres faisant l'objet d'un choix volontaire (club de sport). De plus, Hansen définit symétriquement un collectif comme un ensemble regroupant divers individus multiples selon un certain degré de similitude – ou plutôt, comme un ensemble regroupant un fragment de ces individus multiples présentant une certaine similitude. ²³¹ Ainsi, un collectif est constitué de différents individus partageant « partiellement » ²³² un point commun, ce qu'Hansen nomme polycollectivité (Polykollektivität). Jürgen Bolten a prolongé cette théorie structuraliste et propose les termes « multirelationalité » des individus (Multirelationalität) et « polyrelationalité » des collectifs (Polyrelationalität) afin de souligner davantage les réseaux d'interrelations dynamiques entre chaque groupe et chaque individu.

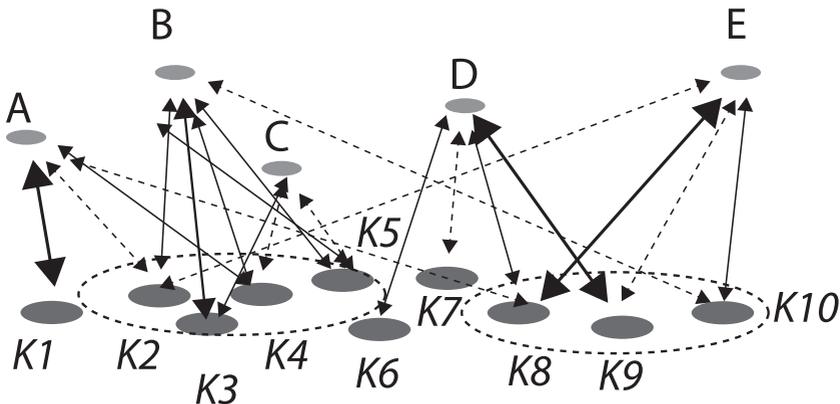


Figure 2 : Multirelationalité des individus (A, B, C, etc.) et polyrelationalité des collectifs (K1, K2, K3, etc.). D'après Bolten (2018³), p. 50.

Gesellschaft möglich?. In : Dahme Heinz-Jürgen et Rammstedt Otthein (éd.) : *Georg Simmel Schriften zur Soziologie*. Frankfurt/Main : Suhrkamp, pp. 275-293, ici p. 283.

²²⁹ Denis Thouard (2017) : Une pensée du tiers. In : Denis Thouard/Bénédicté Zimmermann (dir.) : *Simmel, le parti-pris du tiers*. Paris : CNRS Editions.

²³⁰ Hansen (2011⁴), p. 157.

²³¹ *Ibid.*, p. 160.

²³² *Ibid.*

À l'instar de Geertz, Hansen envisage la culture comme un ensemble de pratiques et de significations partagées au sein d'un collectif ; ensemble qu'il nomme standardisation. Définir la culture comme standardisation de pratiques au sein d'un collectif équivaut à la considérer comme l'élément reliant les individus multiples en un même collectif, comme l'élément les faisant tenir ensemble. Tandis que la culture avait, dans le paradigme culturaliste, une fonction unificatrice générant un ensemble homogène, elle embrasse dans l'approche interprétative une fonction de cohésion.²³³ Enfin, cette conception de la culture fait écho aux réflexions portées par Wolfgang Welsch à travers son concept de transculturalité (Transkulturalität). Le philosophe allemand a développé ce concept dans un article publié en 1992²³⁴ afin de marquer autant l'interconnexion et le caractère hybride des cultures que la diversité des individus dont l'identité est façonnée par de nombreuses influences culturelles.²³⁵

2.2.2.2. Approche éémique : interpréter les significations partagées au sein d'un groupe

Les travaux relevant du paradigme interprétatif poursuivent donc une quête de sens qui vise à relever et à interpréter les significations partagées au sein d'un collectif. Des exemples de ces travaux se trouvent dans le domaine du management interculturel tel que porté, entre autres, par Christoph Barmeyer. Ses études, en particulier celles menées avec Éric Davoine sur plusieurs cas concrets de coopérations internationales – citons par exemple celles sur la chaîne de télévision franco-allemande ARTE ou sur Alleo, filiale commune de la Deutsche Bahn et de la SNCF –, s'intéressent à la dynamique des interactions en situation concrète et à la création de nouvelles significations partagées via ces interactions.

Ainsi, l'étude menée par Barmeyer et Davoine sur la chaîne ARTE a permis aux deux chercheurs de documenter à travers des observations et des entretiens les caractéristiques d'une culture négociée propre à l'entreprise. Les deux auteurs empruntent le concept de negotiated culture à Mary Brannen et Jane Salk qui l'ont introduit lors d'une étude concernant une joint-venture

²³³ Rathje (2006).

²³⁴ Wolfgang Welsch (1992) : Transkulturalität – Lebensformen nach der Auflösung der Kulturen. In : *Information Philosophie*, 2, pp. 5-20. Abordé pour la première fois dans cet article, le concept de transculturalité devient le concept central de la pensée de Welsch et fait l'objet de nombreuses présentations et réflexions ultérieures.

²³⁵ Wolfgang Welsch (2010) : Was ist eigentlich Transkulturalität? In : Lucyna Darowska/Thomas Lüttenberg/Claudia Machold (dir.) : *Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität*. Bielefeld : transcript, pp. 39-66.

germano-japonaise.²³⁶ En suivant les étapes proposées par Brannen et Salk, Barmeyer et Davoine identifient diverses formes de coopération au sein de l'entreprise franco-allemande qui, toutes ensemble, constituent un ensemble original et partagé de significations et de pratiques.²³⁷ Ainsi, la répartition des postes est caractérisée par un principe de parité franco-allemande au sein des organes directeurs et de différents services de la chaîne. Les auteurs relèvent également des compromis effectués par les Allemand·es comme le fait de ne pas organiser de réunions importantes les mercredis car certains parents sont ce jour-là avec leurs enfants en-dehors des locaux de la chaîne en raison du système scolaire français – le siège d'ARTE se trouvant à Strasbourg. Certains mélanges linguistiques constituent selon Barmeyer et Davoine des compromis effectués par les deux groupes : les francophones utilisent le terme « PK » pour Programmkonferenz/conférence des programmes, tandis que les germanophones ont pris l'habitude d'employer le mot « habillage ». Enfin, les deux chercheurs identifient des innovations propres émanant des interactions entre les deux groupes. C'est notamment le cas des néologismes comme « Schwerpunktisation » créé à partir de l'allemand Schwerpunkt et du suffixe français -isation pour parler des éléments à prioriser.

²³⁶ Brannen et Salk identifient quatre formes différentes de coopération pouvant être comprise comme des étapes dans le développement de cette *negotiated culture* : 1) séparation du travail entre les équipes allemande et japonaise, 2) compromis effectués par un des deux groupes, 3) compromis effectués par les deux groupes et 4) innovations pratiquées par les deux groupes. Voir Mary Y. Brannen/Jane E. Salk (2000) : Partnering across Borders : Negotiating Organizational Culture in a German-Japanese Joint Venture. In : *Human Relations*, 52 (4), pp. 451-487.

Ajoutons que le concept de *negotiated culture* fait lui-même référence à la négociation de l'ordre social d'Anselm Strauss : « Negotiation is, as noted earlier, one of the possible means for "getting things accomplished." It is used to get done the things that an actor (person, group, organization, nation, and so on) wishes to get done. This includes "making things work" or making them "continue to work." Necessarily, other actors are involved in such enterprises. Indeed, I would draw a crucial distinction between agreement and negotiation (which always implies some tension between parties, else they would not be negotiating). [...] Since working together and the implied negotiation [...] take place within some structural context, that leads to, or so it seems to me, to the wider issue, "What is the nature of the particular social order 'within which' actors are choosing to negotiate?" ». Anselm S. Strauss (1978) : *Negotiations. Varieties, Contexts, Processes, and Social Order*. San-Francisco [e.a.] : Jossey-Bass, pp. 11-12.

²³⁷ Christoph Barmeyer/Eric Davoine (2014) : Interkulturelle Synergie als ausgehandelte Interkulturalität. Der deutsch-französische Fernsehsender ARTE. In : Alois Moosmüller/Jana Möller-Kiero (dir.) : *Interkulturalität und kulturelle Diversität*. Munich : Waxmann, pp. 155-181 ; Christoph Barmeyer/Éric Davoine (2016) : Konstruktives interkulturelles Management – Von der Aushandlung zur Synergie. In : *interculture journal*, 26, pp. 97-115.

Ces innovations transparaissent également, selon eux, dans la diversité des programmes proposés par la chaîne.

Barmeyer et Davoine identifient en outre – à partir des entretiens menés avec les dirigeant·es de la chaîne – quatre facteurs propres à ARTE qui jouent un rôle central dans l'émergence de la négociated culture : 1) la « remise en question des évidences » car la diversité culturelle entraîne un questionnement régulier des pratiques et routines jugées normales ; 2) la recherche d'une « troisième voie » due à la présence sur un même lieu de travail des salarié·es Français·es et Allemand·es qui incite à trouver de nouvelles pratiques convenables pour chacun·e ; 3) les problèmes peuvent être plus facilement abordés de nombreuses manières grâce aux diverses compétences, habitudes et points de vue permettant d'envisager une « diversité de solutions » innovantes et créatives ; 4) enfin « l'existence d'intermédiaires interculturel·les » comme les personnes bilingues facilite, selon les deux auteurs, les processus de négociation et favorise l'émergence de résultats considérés comme satisfaisants.²³⁸

Cette étude que nous avons présentée à grands pas afin d'illustrer le paradigme interprétatif de la recherche interculturelle, montre un autre apport des travaux relevant de ce paradigme. Ceux-ci n'envisagent pas les situations interculturelles comme des situations critiques et conflictuelles mais comme pouvant être source de « synergies ». L'interculturel est envisagé de manière positive : à partir de pratiques différentes, les interactant·es sont en mesure de négocier de nouvelles pratiques innovantes et créatives qui n'auraient pas pu exister sans cette rencontre interculturelle.

Thus intercultural synergy represents the desired “positive” and constructive aspect of interculturality which tries to use cultural diversity as a resource and a potential for creativity. Synergy is understood as a creative synthesis and as a social process of human development.²³⁹

Néanmoins si cet exemple montre bien comment une nouvelle forme de culture partagée peut être négociée, nous ne pouvons que constater que l'angle choisi par les deux chercheurs est axé sur la binationalité d'ARTE. Or, les approches

²³⁸ Barmeyer/Davoine (2014), pp. 173 sqq. Voir également en français Christoph Barmeyer/Eric Davoine (2012) : Le développement collectif de compétences interculturelles dans le contexte d'une organisation binationale : ARTE. In : *Annales des Mines – Gérer et comprendre*, 107, pp. 63-73.

²³⁹ Christoph Barmeyer/Peter Franklin (2016) : Achieving Complementarity and Synergy: The Third Step to Leveraging Diversity in Intercultural Management. In : *idem* (dir.) : *Intercultural Management. A Case-Based Approach to Achieving Complementarity and Synergy*. New-York : Palgrave Macmillan, pp. 199-213, ici p. 204. Voir également Christoph Barmeyer (2018) : *Konstruktives Interkulturelles Management*. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht, pp. 171-192.

défendues par Hansen et Bolten invitent à se séparer de cette représentation selon laquelle la rencontre entre deux cultures A et B permet, lorsqu'elle se déroule de manière idéale, la création d'une nouvelle culture C ou « interculture ». ²⁴⁰ Il s'agit davantage de saisir la diversité comme la condition et la possibilité de créer du commun. Aussi, les travaux de Barmeyer et Davoine pourraient être étendus afin de considérer plus largement la diversité des employé·es d'ARTE et l'influence de cette diversité dans la création de la culture d'entreprise partagée. Par exemple, les deux auteurs analysent l'absence de réunions importantes le mercredi comme un compromis de la part des Allemand·es qui s'adaptent ainsi au système scolaire français. L'institutionnalisation de cette règle concerne cependant également l'ensemble des salarié·es sans enfants ou ayant des enfants au collège ou au lycée où des cours ont lieu le mercredi. Ce compromis apparaît donc comme une adaptation des Allemand·es mais aussi de l'ensemble des employé·es à l'égard de celles et ceux ayant des enfants en bas âge. Nous pouvons également aborder le questionnement des routines et la recherche de la troisième voie présentées comme résultant de la coopération nécessaire entre Allemand·es et Français·es. Là aussi l'explication pourrait venir d'un autre point de vue. Ainsi, les parcours d'études et les écoles fréquentées mais aussi les expériences précédentes au sein d'autres rédactions et entreprises sont autant de sources différentes et non exhaustives de diversité permettant les questionnements mentionnés.

2.2.2.3. Apprentissage interculturel : des compétences interculturelles à développer

Les auteurs et autrices revendiquant une approche interprétative de l'interculturel cherchent également de nouvelles manières de concevoir les formations et l'apprentissage interculturel en accord avec les développements présentés ci-dessus. Ce faisant, l'apprentissage interculturel est redéfini comme la capacité à favoriser la mise en place de manières de faire partagées et originales, c'est-à-dire comme la capacité à favoriser la création d'un nouveau collectif et donc, d'une nouvelle forme de culture.

²⁴⁰ Bolten (2018³), p. 117.

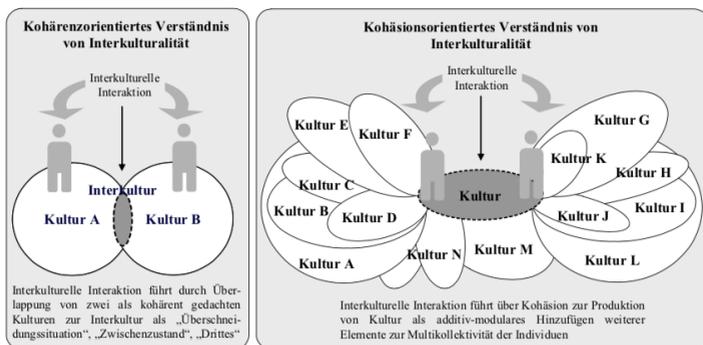


Figure 3: Interculturalité comme structure vs. interculturalité comme processus.
D'après Rathje (2006), p. 18.

L'apprentissage interculturel est donc dirigé vers la transmission et le développement de compétences interculturelles comprises dans une acception constructiviste. Cette approche s'intéresse aux compétences en acte dans les situations d'apprentissage et non comme réponse automatisée.²⁴¹ Ce changement de focale permet de dépasser la réduction de la compétence à l'application d'une réponse apprise à un stimulus dans une situation donnée et d'intégrer « un moment décisif de l'exercice de la compétence : le moment de "l'interprétation" de la situation ou de la tâche. »²⁴² L'interprétation ainsi située au cœur de l'exercice de la compétence permet de donner toute sa place à l'individu « porteur d'une intentionnalité »²⁴³ et non comme simple agent mettant en œuvre des mécanismes intériorisés. En effet, l'interprétation n'est pas neutre et peut varier selon les individus car le propre d'une situation est d'être constituée d'« un ensemble de caractéristiques parmi lesquelles un sujet sélectionne certains éléments en fonction de ses intérêts ou de ses intentions. »²⁴⁴ C'est sur cette compréhension des compétences interculturelles comme compétences en acte qu'ont été développées ces dernières années plusieurs méthodes didactiques reposant sur l'action et l'interprétation des apprenant-es.

C'est le cas de jeux de rôles ou simulations développées en particulier dans le domaine du management international. Ces jeux peuvent être menés en

²⁴¹ Bernard Rey (2015), La notion de compétence : usages et enjeux. In : *Le français aujourd'hui*, 191 (4), pp. 15-24, ici pp. 18 sqq.

²⁴² Sabine Kahn/Bernard Rey (2016), La notion de compétence : une approche épistémologique. In : *Éducation et francophonie*, XLIV (2), pp. 4-18, ici p. 11.

²⁴³ *Ibid.*, p.16.

²⁴⁴ Rey (2015), p. 21.

présentiel comme « InterAct »²⁴⁵ ou suivent une organisation digitale ou hybride comme « InterCulture 2.0 »²⁴⁶ ou « Megacities ».²⁴⁷ Ces jeux sont articulés autour d'un scénario qui reproduit plus ou moins fidèlement une situation ayant eu lieu ou pouvant se produire. Le scénario crée ainsi un contexte et un univers auquel les participant·es peuvent s'identifier et dans lequel iels agiront le temps de la simulation. Citons à titre d'exemple le scénario de Megacities :

Un citoyen âgé et fortuné possède une friche d'environ 100 km² qui jouxte trois grandes villes de types différents (une ville industrielle, une ville comportant une majorité d'administrations et une ville tournée principalement vers les activités agricoles). Il accepterait de céder son terrain à ces villes à condition que les conseillers des trois communes parviennent à élaborer ensemble un plan d'occupation des sols qui profite de manière égale aux trois communes, et grâce auquel des projets communs pourront être développés dans le futur. [notre traduction]²⁴⁸

Jürgen Bolten et Mathilde Berhault précisent que le jeu s'adresse aussi bien à des étudiant·es dans des cursus à visée interculturelle qu'à des salarié·es d'entreprises travaillant à l'international et qu'il a été conçu pour trois groupes (pour chacune des villes) répartis à l'échelle mondiale en trois lieux distincts. Le jeu se déroule selon une succession de tours lors desquels les trois équipes

²⁴⁵ Jürgen Bolten (2002) : *InterAct : Interkulturelles Verhandlungstraining*. Sternenfels : Wissenschaft und Praxis. Voir également Stefan Strohschneider (2010) : Planspiele und Computersimulationen. In : Arne Weidemann/Jürgen Straub/Steffi Nothnagel (dir.) : *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz: Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch*. Bielefeld : transcript, pp. 241-264.

²⁴⁶ Jürgen Bolten (2010) : E-Learning. In : Arne Weidemann/Jürgen Straub/Steffi Nothnagel (dir.) : *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz: Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch*. Bielefeld : transcript, pp. 397-416.

²⁴⁷ Jürgen Bolten/Mathilde Berhault (2018) : VUCA-World, virtuelle Teamarbeit und interkulturelle Zusammenarbeit. In : Katharina von Helmolt/Daniel Jan Ittstein (dir.) : *Digitalisierung und (Inter-)Kulturalität. Formen, Wirkung und Wandel von Kultur in der digitalisierten Welt*. Stuttgart : ibidem, pp. 105-131. Voir également Alexandra Stang/Qian Zhao (2020) : Gestaltung virtueller kollaborativer Teamarbeit am Beispiel des Planspiels Megacities. Konsequenzen für die Moderation aus deutsch-chinesischer Perspektive. In : *interculture journal*, 33, pp. 27-42.

²⁴⁸ Bolten/Berhault (2018), p. 107 : « Ein wohlhabender älterer Bürger besitzt eine etwa 100 km² große Brachfläche, an welche drei größere Städte unterschiedlichster Typik angrenzen (Industriestadt, Verwaltungstadt, agrarisch geprägte Stadt). Er würde den Städten die Brachfläche schenken – unter der Bedingung, dass es deren Consultants gelingt, zusammen einen Flächennutzungsplan auszuarbeiten, der allen drei Städte gleichermaßen zugutekommt und auf dessen Grundlage künftig gemeinsame Projekte entwickelt werden können. » Ajoutons que Bolten et Berhault précisent que le jeu est prévu pour être mené auprès de participant·es appartenant à trois universités différentes ou trois filiales d'une entreprise (réparties à l'échelle mondiale) formant trois équipes représentant les trois communes. *Ibid.*, p. 106.

devront prendre diverses décisions concernant autant la coopération entre les participant·es (choix de la langue de travail) que l'avancée du projet (conception graphique d'un logo, rédaction de textes pour présenter le projet, décisions financières, etc.).²⁴⁹ Concernant le déroulé de la partie, le jeu se déploie sur plusieurs jours et plusieurs sessions, il alterne entre des phases synchrones et asynchrones ainsi qu'entre des phases de travail et de concertation au sein de chaque groupe et entre les trois groupes.

Contrairement au court exemple décrit dans ces lignes, les simulations « InterCulture » ou « InterAct » sont basées sur des scénarios plus complexes mettant en jeu quatre entreprises d'un même secteur mondial (joués par les participant·es) luttant pour des parts de marché face à une joint-venture en état de quasi-monopole (joué par un ordinateur) et donc en mesure de fixer les prix. L'objectif des participant·es est de trouver les coopérations les moins coûteuses pour leur entreprise en lui assurant les plus hauts bénéfices.²⁵⁰

Ce type de jeux repose donc sur trois principes majeurs. Premièrement, ils imposent aux participant·es d'interagir, d'échanger et de coopérer – au sein des diverses équipes et entre ces équipes. Deuxièmement, ils envisagent l'hétérogénéité des participant·es et des groupes comme une ressource en vue de l'émergence de synergies au cours de la simulation.²⁵¹ Enfin troisièmement, le résultat du jeu est ouvert et dépend entièrement des participant·es. Les compétences interculturelles sont alors le résultat de la démarche mise en œuvre afin de réaliser la tâche commune proposée.

Outre le management international, l'enseignement des langues est également actif dans les recherches et propositions didactiques concernant l'apprentissage interculturel. En effet, sous l'impulsion des institutions européennes et notamment du Conseil de l'Europe, « la communication interculturelles et le plurilinguisme deviennent les maîtres mots des politiques linguistiques éducatives européennes » dès les années 1990.²⁵² Les compétences interculturelles sont alors associées avec la communication dans une langue étrangère. En effet, ces travaux placent la langue comme facteur central permettant l'élaboration et la co-construction d'une nouvelle forme de culture.

²⁴⁹ *Ibid.*, pp. 107-108.

²⁵⁰ Strohschneider (2010), pp. 244-245.

²⁵¹ Bolten/Berhault (2018), p. 109. Voir également Gala Rebane/Maike Arnold (2021) : „Experiment D' – Planspiel zur Förderung interkultureller Kompetenz. Konzepte, Inhalte und Erfahrungen. In : *interculture journal*, 34, pp. 99-108.

²⁵² Catherine Jaeger (2017) : *Les études de cas comme vecteur de compétences interculturelles dans l'enseignement des langues*. Thèse de doctorat soutenue à l'Université Paris Nanterre. Non publiée, p. 109.

Francisco Javier Montiel Alafont et Christoph Vatter proposent par exemple de réinvestir la méthode des incidents critiques dans les cours de langue et en modifient le fonctionnement originel. Plutôt que de proposer une réponse exacte à une situation donnée, ils proposent d'utiliser les incidents critiques afin d'inciter les apprenant·es à formuler diverses interprétations et à proposer diverses solutions en considérant les perspectives des différentes parties prenantes.²⁵³ Puisque cette étude de cas est intégrée dans un cours de langue, les deux auteurs suggèrent d'utiliser le texte de l'étude de cas et le vocabulaire afin de guider l'interprétation. Ils se réfèrent pour cela, aux concepts de « rich point » et de « hotword ». Un rich point correspond à une situation marquant une « différence inattendue et difficile à interpréter »²⁵⁴ du point de vue des apprenant·es. Un hotword peut constituer un indice d'une telle situation et correspond à « un point sensible d'une culture ayant une grande signification historique et sociétale et étant émotionnellement chargé ».²⁵⁵ Ces mots-là sont généralement difficilement traduisibles d'une langue à l'autre car il est compliqué de restituer les connotations qu'ils véhiculent. De plus, l'analyse en trois temps – identifier, interpréter, agir – des incidents critiques est adaptée au niveau du cours de langue. Ainsi pour la dernière phase, les solutions peuvent être choisies à partir d'une liste puis détaillées par les apprenant·es ou, pour un niveau plus avancé, être développées et jouées à travers un jeu de rôle ou une simulation théâtrale – voire développées lors du jeu.²⁵⁶ Montiel Alafont et Vatter développent ainsi un modèle qui s'apparente aux simulations vues précédemment tout en s'insérant dans le cours de langue. Alors que l'aspect linguistique faisait partie intégrante des négociations entre les groupes internationaux et de la dynamique des échanges dans les simulations, il est dans ce cas le support de l'apprentissage interculturel.

Dans une démarche similaire à Montiel Alafont et Vatter, Catherine Jaeger propose des « études de cas à visée interculturelle » qu'elle a élaborées dans le cadre d'un cours de français langue étrangère à l'université. Ces études de cas sont axées autour de situations authentiques, tirée « du monde réel, de la vie quotidienne. »²⁵⁷ Elles posent un problème et l'illustrent par l'apport

²⁵³ Francisco Javier Montiel Alafont/Christoph Vatter (à paraître) : *Vom Critical Incident zur interkulturellen Case Study? Methodische Herausforderungen und didaktische Potenziale im Kontext des Fremdsprachenunterrichts*. In : Doris Fetscher/Groß Andreas (dir.) : *Neue Perspektiven auf Critical Incidents*. Stuttgart : ibidem, pp. 5-24, ici p. 18.

²⁵⁴ *Ibid.*, p. 14. Le concept de *rich point* est emprunté à Michael Agar.

²⁵⁵ *Ibid.*, p. 15. Le concept de *hotword* est emprunté à Hans Jürgen Heringer qui l'a lui-même conçu en référence et en prolongement des travaux de Michael Agar.

²⁵⁶ *Ibid.*, pp. 18-19.

²⁵⁷ Jaeger (2017), p. 252.

d'une « documentation importante »²⁵⁸ dans la langue d'apprentissage et incite les apprenant·es à « développer des stratégies de résolutions de problèmes. »²⁵⁹ Jaeger propose en outre d'intégrer en amont des études de cas consacrées à « l'état de la recherche sur l'interculturalité »²⁶⁰ de manière à permettre aux apprenant·es de se familiariser avec les différentes acceptions de la notion de culture et les différentes manières d'aborder les compétences interculturelles. L'« étude de cas à visée interculturelle » de Jaeger prend ainsi place dans un cours de français et s'appuie sur des thématiques authentiques et actuelles se rapportant à la France²⁶¹ mais aborde de manière frontale et explicite les compétences interculturelles qui sont ainsi intégrées à part entière dans le problème posé. En outre, un des objectifs poursuivis est « de faire prendre conscience aux apprenants, par la résolution de problèmes d'apparence interculturelle, à quel point ils seront tentés de culturaliser les situations. »²⁶² C'est-à-dire d'axer leur interprétation de la situation sur les différences culturelles davantage que sur la relation intersubjective. Une telle approche est réalisée de manière particulièrement engagée dans le troisième paradigme, déconstructionniste, que nous étudierons dans les prochaines pages.

2.2.3. Paradigme déconstructionniste

2.2.3.1. La culture : une construction discursive

Contrairement aux deux paradigmes précédents, il est ici plus difficile d'isoler une définition de la notion de culture car les travaux déconstructionnistes interrogent eux-mêmes la notion. Ils se situent ainsi dans la continuité de la French Theory et envisagent la culture comme une construction discursive. Les tenant·es de la French Theory se focalisent sur le langage, les textes, les images et les discours – plus largement sur tout élément porteur de significations – et les envisagent non pas comme miroir d'une réalité ontologique mais, au contraire, comme éléments créant la réalité. Ou pour le dire avec les mots de Michel Foucault, il faut

²⁵⁸ *Ibid.*, p. 251.

²⁵⁹ *Ibid.*, p. 250.

²⁶⁰ *Ibid.*, p. 255.

²⁶¹ Par exemple : « La "*Boutique SNCF – le milieu rural coupé du monde*" aborde, dans le domaine de l'aménagement du territoire en France, la question de la mission de service public local, notamment pour les transports, la désertification rurale et la gestion d'une commune ou bassin de vie et ses problèmes. » Jaeger (2017), p. 245 [souligné dans l'original].

²⁶² Jaeger (2017), pp. 252-253.

ne pas résoudre le discours dans un jeu de significations préalables ; ne pas s'imaginer que le monde tourne vers nous un visage lisible que nous n'aurions plus qu'à déchiffrer ; il n'est pas complice de notre connaissance ; il n'y a pas de providence prédiscursive qui le dispose en notre faveur. Il faut concevoir le discours comme une violence que nous faisons aux choses, en tout cas comme une pratique que nous leur imposons [...].²⁶³

Puisque les discours ne représentent pas le réel mais en proposent des performances, le philosophe français attire l'attention sur les jeux de pouvoir à l'œuvre dans les discours.

C'est l'« économie » des discours, je veux dire leur technologie intrinsèque, les nécessités de leur fonctionnement, les tactiques qu'ils mettent en œuvre, les effets de pouvoir qui les sous-tendent et qu'ils véhiculent – c'est cela et non point un système de représentations qui détermine les caractères fondamentaux de ce qu'ils disent.²⁶⁴

S'appuyant sur cette théorie du discours, Homi Bhabha envisage les cultures non pas comme des représentations objectives de valeurs, de rituels ou de pratiques mais comme des lieux dans lesquels de nouvelles significations sont créées en permanence au travers de processus discursifs.²⁶⁵ Ainsi traversées par divers discours concomitants, parfois contradictoires, les cultures ne sont pas seulement des constructions sociales mais deviennent des « lieu[x] de lutte ».²⁶⁶ Citons à ce sujet, le texte fondateur d'Edward Saïd qui porte la thèse selon laquelle l'Orient est une création de l'Occident pour asseoir sa supériorité.²⁶⁷ Il met ce faisant au jour les effets des discours « dans la construction eurocentriste et hégémonique d'un savoir sur l'Autre, essentialisé dans un statut d'infériorité. »²⁶⁸

Une deuxième influence importante sous-tendant les travaux de ce paradigme – et sur la base de laquelle nous l'avons nommé – est formée par le déconstructionnisme de Jacques Derrida. Derrida avance qu'il n'existe pas de sens immanent propre aux mots et aux concepts. Ceux-ci ne prennent leur signification que relativement à d'autres concepts. Le sens est ainsi une construction basée sur la différenciation. C'est là l'apport majeur de Derrida lorsqu'il forme le concept de « différance ». Partant des deux significations du verbe « différer » – être différent et reporter, ajourner –, le philosophe

²⁶³ Michel Foucault (1971) : *L'Ordre du discours*. Paris : Gallimard, p. 55.

²⁶⁴ Michel Foucault (1976) : *Histoire de la sexualité I. La volonté de savoir*. Paris : Gallimard, p. 92.

²⁶⁵ Karen Struve (2013) : *Zur Aktualität von Homi K. Bhabha. Einleitung in sein Werk*. Wiesbaden : Springer, pp. 42-43.

²⁶⁶ *Ibid.*, p. 41 et Nakayama/Halualani (2010), p. 5.

²⁶⁷ Edward Saïd (1978) : *Orientalism*. New-York : Pantheon Books.

²⁶⁸ Yves Clavaron (2015) : *Petite introduction aux Postcolonial Studies*. Paris : Kimé, p. 27.

remarque que le substantif « différence » ne renvoie qu'à la première signification. Il crée alors le concept de « différance » pour combler ce vide et signifier le report. Il montre, ce faisant, que le terme « différance » ne prend son sens qu'en relation et en opposition à « différence ». La pensée déconstructiviste et la French Theory de manière générale ont influencé de nombreux auteurs et autrices de divers domaines d'études comme les cultural studies, les gender studies, les études féministes, les disability studies ou encore les queer studies et bien sûr les études postcoloniales, soit des disciplines envisageant leur sujet d'étude comme une construction sociale. Cette pensée est parfaitement illustrée par Stuart Hall, un des fondateurs des Cultural Studies :

Au cours de mes trente années passées en Angleterre, on m'a plusieurs fois « hélé » ou interpellé par les mots « métis », « Antillais », « nègre », « noir », « immigré ». Parfois dans la rue, parfois au coin d'une rue ; parfois violemment, parfois amicalement, parfois encore de façon ambiguë. (...) Toutes ces épithètes m'assignent « une place » et me situent dans une chaîne signifiante qui construit une identité à travers les catégories de la couleur, de l'ethnicité, de la race.

En Jamaïque, où j'ai passé mon enfance et mon adolescence, on ne cessait de me désigner comme « métis ». La manière dont ce mot était articulé à d'autres dans les syntaxes de l'ethnicité et de la race produisait en réalité le sens suivant : « non noir ». Les « noirs », c'était les autres : la vaste majorité, les gens ordinaires. Être « métis », c'était appartenir aux rangs « mêlés » de la classe moyenne marronne, distinct du reste [above the rest] – en aspiration sinon en réalité. Ma famille attachait une grande importance à ces fines graduations classificatoires et, à cause de ce que cela signifiait en termes de distinction de classe, de statut, de race, de couleur, insistait sur cette dénomination. Ma famille s'y accrochait même bec et ongles, comme s'il s'était agi de l'ultime ligne de survie idéologique. On peut imaginer à quel point elle a été mortifiée lorsqu'elle a découvert que, quand je suis arrivé en Angleterre, les natifs m'ont appelé « métis » précisément parce qu'à leurs yeux, et à toutes fins pratiques, j'étais « noir ». En bref, le même mot avait des connotations totalement différentes parce qu'il opérait à l'intérieur de « systèmes de différences et d'équivalences » différents. **C'est la position dans différentes chaînes signifiantes qui « signifie », non la correspondance littéraire, immuable, entre un mot isolé et une position dans le spectre des couleurs.**²⁶⁹

Hall montre bien dans ce passage que les différences marquées par le terme « métis » ne sont pas naturelles ni universelles mais construites. Plus loin dans le même texte, il montre de manière exemplaire à partir du mot « noir » comment une telle construction reflète des jeux de pouvoir et est un espace de lutte qui, réciproquement, donne son sens au mot et lui permet d'exister.

²⁶⁹ Stuart Hall (2012) [1985] : Signification, représentation, idéologie : Althusser et les débats poststructuralistes. In : *Raisons politiques*, 4, pp. 131-162, ici p. 153 [nous soulignons].

Ainsi, le mot lui-même n'a pas de connotation de classe particulière, même s'il a une histoire longue et qu'il est difficile de la démanteler. À mesure que les mouvements sociaux développent une lutte autour d'un programme particulier, les significations qui semblaient fixées une fois pour toutes commencent à perdre leur ancrage. En bref, le sens du concept a changé en vertu de la lutte autour des chaînes de connotations et des pratiques sociales qui rendaient le racisme possible à travers la construction négative des « noirs ». En envahissant le terrain même de la définition négative, le mouvement noir a essayé de mettre le feu au terme lui-même. Parce que le mot « noir » a signifié tout ce qui était le moins digne de respect, il peut désormais être affirmé comme « beau », comme la base de notre identité sociale positive, qui nécessite et produit, entre nous, du respect. Le terme « noir » n'existe ainsi idéologiquement que par rapport à la contestation autour de ces chaînes signifiantes et aux forces sociales impliquées dans cette contestation.²⁷⁰

Comme Hall le souligne d'ailleurs lui-même, il aurait pu « avoir pris n'importe quel concept, catégorie ou image clef autour duquel les groupes s'organisent et se mobilisent, autour duquel des pratiques sociales émergentes se développent. »²⁷¹ Ainsi, on comprend que les développements relevant du paradigme déconstructiviste se retrouvent dans des champs qui sont proches de préoccupations politiques portées avant tout par des mouvements sociaux – mouvements féministes, anti-discriminations, anti-racisme, LGBTQ+, etc.

2.2.3.2. Approche discursive et postcoloniale : déconstruire les dualismes

Les études post-coloniales ont particulièrement travaillé la notion de culture et son articulation avec celle d'identité. Homi Bhabha a poussé particulièrement loin la réflexion sur la construction discursive de la culture et propose de sortir de toute logique binaire et essentialiste. Il « postule une interdépendance entre colonisateur et colonisé et une construction mutuelle des subjectivités. »²⁷² Pour ce faire, il avance une pensée de la différence radicale. Bhabha oppose ainsi la différence à la diversité culturelle. La diversité culturelle suppose une unité à l'intérieur de laquelle la diversité prend forme et se manifeste en opposition à une norme. Il subsiste donc un « cadre de référence » établi par « la culture dominante ».²⁷³ À l'inverse, la différence culturelle fonde l'« incommensurabilité »²⁷⁴ des cultures « en elles et entre elles ».²⁷⁵ Contrairement au sens commun que l'on pourrait attribuer au terme, Bhabha n'envisage pas la

²⁷⁰ *Ibid.*, p. 160.

²⁷¹ *Ibid.*

²⁷² Clavaron (2015), p. 31. Voir également Struve (2013), pp. 12 sqq.

²⁷³ Homi K. Bhabha/Jonathan Rutherford (2006) : Le tiers-espace. In : *Multitudes*, 26 (3), pp. 95-107, ici p. 96.

²⁷⁴ *Ibid.*, p. 97.

²⁷⁵ *Ibid.*

différence comme une ligne de démarcation entre deux entités mais comme un lien. Elle devient ouverture. La différence culturelle comporte donc un potentiel d'articulations infinies. Ce sont ces articulations que Bhabha exprime par le passage de la diversité à l'hybridité des cultures.

Mais, selon moi, si l'hybridité est importante, ce n'est pas qu'elle permettrait de retrouver deux moments originels à partir desquels un troisième moment émergerait ; l'hybridité est plutôt pour moi le « tiers-espace » qui rend possible l'émergence d'autres positions. [...]

Mais l'importance de l'hybridité tient à ce qu'elle porte les traces des sentiments et des pratiques qui l'informent, tout comme une traduction, de sorte que l'hybridité combine les traces d'autres sens ou discours. Cela ne confère pas à ceux-ci l'autorité de l'antériorité, au sens où ils seraient des originaux : ils ne sont antérieurs qu'au sens où ils précèdent. Le processus d'hybridité culturelle donne naissance à quelque chose de différent, quelque chose de neuf, que l'on ne peut reconnaître, un nouveau terrain de négociation du sens et de la représentation.²⁷⁶

Le concept d'hybridité est donc à comprendre dans un double mouvement. Il permet d'une part à Bhabha de déconstruire les dichotomies présentées comme naturelles – en premier lieu colons et colonisés – et de les envisager non plus comme des entités stables et opposées mais en tant que constructions sociales. D'autre part, cette hybridité construit de nouveaux espaces et de nouvelles possibilités d'identifications. Ces nouveaux espaces ne sont cependant que temporaires puisque pris eux-mêmes immédiatement dans de nouveaux processus d'hybridation.²⁷⁷ Ainsi, le tiers-espace avancé par Bhabha n'est pas un espace physique existant mais une métaphore afin de penser l'hybridité.²⁷⁸ Pour le dire avec Stuart Hall, le but de l'hybridité est « de mettre en évidence le caractère syncrétique des cultures qui se pensent unifiées et autonomes. »²⁷⁹ Ce faisant, Bhabha en vient à déconstruire non seulement les dualismes du contexte colonial – « maître-esclave, Blanc-Noir, civilisation-barbares »²⁸⁰ –, mais aussi les

²⁷⁶ *Ibid.*, pp. 99-100.

²⁷⁷ Struve (2013), p. 100.

²⁷⁸ *Ibid.*, p. 123. Dans sa lecture des travaux de Bhabha, Struve relève que la métaphore du tiers-espace formulée par Bhabha prend entre autres sa source dans une installation de l'artiste afro-américaine Renée Green, baptisée *Sites of Genealogy* et présentée en 1990 au Museum of Modern Art (MoMa). Dans le cadre de cette installation, l'artiste utilisait l'ensemble du bâtiment dans une mise en scène de la construction des identités axée sur la binarité. Au centre de l'installation se situe l'escalier du musée qui représente pour Bhabha le tiers-espace, les mouvements de va-et-vient, les aller-retours permanents empêchant les identités de se figer en haut ou en bas de cet escalier.

²⁷⁹ Stuart Hall (2000) : Une perspective européenne sur l'hybridation : éléments de réflexion. In : *Hermès*, 28/3, pp. 99-102, ici p. 99.

²⁸⁰ Struve (2013), p. 105.

grands récits européens et occidentaux, au premier rang desquels l'idée de nation. Hall énonce cela très clairement :

À cet égard, les États-nations européens et leurs cultures nationales sont eux-mêmes le résultat d'une hybridation massive alors que ces nations se narrent elles-mêmes comme unitaires, alors qu'elles se racontent elles-mêmes comme unifiées, comme construisant une seule identité culturelle et produisant un seul type de personne. Et pourtant, nous savons bien que ces cultures nationales ont toujours été construites au travers de différences de genres, de classes, régions, à travers des migrations et des conquêtes.

En ce sens, ce que l'on appelle les cultures unifiées (auxquelles nous opposerons les cultures hybrides) sont des récits qui ont réussi. Et pour aller toujours dans ce sens, je voudrais suggérer que les identités nationales sont le résultat et non la source des cultures nationales. On ne doit pas considérer qu'il y a des identités nationales qui trouvent à s'exprimer dans des cultures nationales. Il est préférable de penser que si vous racontez l'histoire d'une culture comme nationale, vous produirez une identité culturelle unifiée. L'identité est un résultat de la culture et non la source de la culture. On doit la situer à la fin du processus.²⁸¹

En résumé, le caractère hybride n'est ni une synthèse de deux entités pré-existantes originales, ni une nouvelle vérité absolue.²⁸² C'est un tiers-espace permettant de penser les cultures comme toujours en devenir selon des discours en tension. Au niveau des individus – ou plutôt des sujets car pris dans des mécanismes de pouvoir²⁸³ – Bhabha repousse la notion d'identité et avance celle d'identification.²⁸⁴ Ainsi prône-t-il l'abandon de « la souveraineté du moi »²⁸⁵, c'est-à-dire l'abandon d'un moi unifié et unitaire, par nature insaisissable au profit de l'identification entendue dans son sens psychanalytique. Par là-même, l'identification devient une possibilité parmi d'autres avec laquelle le moi ne saurait se confondre.

²⁸¹ Hall (2000), p. 100.

²⁸² Struve (2013), pp. 116-117.

²⁸³ Des « dispositifs » dirait Foucault. Concernant cette notion de dispositif, se reporter à Foucault (1971) mais également à Michel Foucault (1975) : *Surveiller et punir*. Paris : Gallimard et à un entretien à la revue *Ornicar* dans lequel le philosophe définit le dispositif : Michel Foucault (1994) [1977] : *Le jeu de Michel Foucault*. In : *Dits et écrits III*. Paris : Gallimard, pp. 298-329. Gilles Deleuze s'est également attelé à préciser les contours des dispositifs lors d'un colloque consacré à la pensée de Michel Foucault : Gilles Deleuze (1989) : *Qu'est-ce qu'un dispositif ?*. In : *Michel Foucault philosophe*. Paris : Seuil, pp. 185-195. Voir en outre l'étude de Simon Lemoine (2013) : *Le sujet dans les dispositifs de pouvoir*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

²⁸⁴ Struve (2013), p. 117.

²⁸⁵ Bhabha/Rutherford (2006), p. 101.

J'essaie de parler de l'hybridité en recourant à une analogie psychanalytique, selon laquelle l'identification est un processus qui consiste à s'identifier à un autre objet et à travers cet objet, autrement dit un processus qui consiste à s'identifier à un objet de différence [otherness], ce qui explique que l'agent [agency] de l'identification – le sujet – est toujours lui-même ambivalent, du fait de l'intervention de cette différence.²⁸⁶

Une perspective semblable, et directement liée au rhizome de Deleuze et Guattari introduit précédemment, est proposée par Édouard Glissant. Alors que Bhabha déconstruit la binarité au travers de la différence culturelle et de l'hybridité, Glissant avance pour sa part la « Relation » et la « créolisation ».

On ne saurait soutenir que chaque culture particulière constitue un élément premier parmi tous ceux qui sont mis en jeu dans la Relation, puisque celle-ci définit les éléments ainsi joués en même temps qu'elle les émeut (les change) ; ni affirmer que chaque culture particulière est uniment connaissable dans sa particularité, puisqu'on ne discerne pas sa limite propre dans la Relation.

Chaque culture particulière s'anime de la connaissance de sa particularité, mais cette connaissance n'a pas de frontières. De même, on ne peut décomposer chaque culture particulière en éléments premiers, puisque sa limite est non définie et que la Relation joue à la fois dans ce rapport interne (de chaque culture à ses composantes) et dans un rapport externe (de cette culture à d'autres qui l'intéressent).²⁸⁷

Poursuivant cette réflexion, Glissant crée le terme de créolisation qu'il veut « métissage sans limites » tandis que le métissage simple n'est qu'une synthèse de deux entités distinctes. « La créolisation diffracte, quand certains modes du métissage peuvent concentrer une fois encore. »²⁸⁸

Dans le même esprit, Glissant repousse le terme de créolité, trop statique, et tendant vers « une visée à l'être. »

Mais c'est là un recul par rapport à la fonctionnalité des créolisations. Nous ne proposons pas de l'être, ni des modèles d'humanité. Ce qui nous porte n'est pas la seule définition de nos identités, mais aussi leur relation à tout le possible : les mutations mutuelles que ce jeu de relations génère. Les créolisations introduisent à la Relation, mais ce n'est pas pour universaliser, la « créolité », dans son principe, régresserait vers des négritudes, des francités, des latinités, toutes généralisantes – plus ou moins innocemment.²⁸⁹

Glissant en vient à opposer identité-racine et identité-relation. Il voit dans le mythe de la création du monde en tant que réalité originelle et perpétuelle un

²⁸⁶ *Ibid.*, p. 99.

²⁸⁷ Édouard Glissant (1990) : *Poétique de la relation*. Paris : Gallimard, p. 184.

²⁸⁸ *Ibid.*, p. 46.

²⁸⁹ *Ibid.*, p. 103.

des fondements de l'identité-racine. L'identité-racine est fixe, homogène et stable, renvoie à l'appropriation d'un territoire par une communauté – qui s'enracine – et se perpétue par la conquête de nouveaux territoires ainsi que « par le projet d'un savoir. »²⁹⁰ L'identité-relation, au contraire, est issue du « vécu conscient et contradictoire des contacts de cultures », c'est-à-dire qu'elle émerge de la « Relation », du contact, de l'interaction et non de la « filiation »²⁹¹ – Deleuze et Guattari n'avaient-ils pas écrit « le rhizome est une anti-généalogie » ?²⁹² En outre, l'identité-relation ne s'établit pas sur un territoire mais sur une terre « où on "donne-avec" en place de "com-prendre". »²⁹³ Glissant prône à travers cette théorie de la culture et de l'identité un « droit à l'opacité » qu'il met en regard de la « réduction au Transparent. »²⁹⁴ En effet chercher à comprendre l'autre, c'est tenter de le ramener à quelque chose de transparent pour notre système de pensée : comprendre l'autre c'est, en fait, se rendre l'autre compréhensible. Glissant voit une avancée dans les théories de la diversité en ce sens qu'elles permettent la reconnaissance des différences et des minorités sans jugement de valeurs. Cependant, ces théories perpétuent une forme de réduction au « Transparent » puisque les différences ne peuvent s'établir que par rapport à une norme – sa propre norme. C'est le sens du « droit à l'opacité » porté par Édouard Glissant :

Nous pas seulement consentir au droit à la différence mais, plus avant, au droit à l'opacité, qui n'est pas l'enfermement dans une autarcie impénétrable, mais la subsistance dans une singularité non réductible. Des opacités peuvent coexister, confluer, tramant des tissus dont la véritable compréhension porterait sur la texture de cette trame et non pas sur la nature des composantes. Renoncer, pour un temps peut-être, à cette vieille hantise de surprendre le fond des natures. Il y aurait grandeur et générosité à inaugurer un tel mouvement, dont le référent ne serait pas l'Humanité mais la divergence exultante des humanités. Pensée de soi et pensée de l'autre y deviennent caduques dans leur dualité.²⁹⁵

²⁹⁰ *Ibid.*, p. 158.

²⁹¹ *Ibid.*

²⁹² Deleuze/Guattari (1980), pp. 18 et 32.

²⁹³ Glissant écrit plus loin à propos de ce verbe : « Il y a dans ce verbe comprendre le mouvement des mains qui prennent l'entour et le ramènent à soi. Geste d'enfermement sinon d'appropriation. Préférons-lui le geste du donner-avec, qui ouvre enfin sur la totalité. » Glissant (1990), p. 206.

²⁹⁴ *Ibid.*, p. 204.

²⁹⁵ *Ibid.*

2.2.3.3. Compétences protéophiliques

La question qui se pose à présent est de savoir comment répercuter ces développements et cette nouvelle perspective sur la culture dans les programmes de formation interculturelle ? Fred Dervin propose, dans le contexte de l'enseignement universitaire des langues, un modèle convaincant axé sur « la déconstruction des discours sur les cultures et les identités et des mises en scène » ainsi que sur « les fantasmes d'unicité »,²⁹⁶ Afin de marquer ce changement d'approche des compétences interculturelles, il leur préférera le terme de compétences protéophiliques – soit « l'appréciation des différences dans les formes multiples des autres et de soi. »²⁹⁷

Son modèle se présente selon l'approche par compétences en enseignement et est bâti autour de deux savoir-faire et d'un savoir-agir. Ces trois catégories forment un tout et ne représentent pas une progression ; ce ne sont pas des niveaux ou des stades du développement de la compétence mais des composantes²⁹⁸ :

- « Savoir-faire I : discerner les identifications ». Il s'agit ici de prêter attention aux stratégies individuelles – des autres et de soi – visant à se présenter et à revendiquer une « identité groupale ou nationale » selon les situations des communications alors même que « chaque individu (moi y compris) est multiple et divers (sexe, âge, statut dans la société, etc.) ». Ce savoir-faire renvoie aux manières qu'ont les individus de se présenter eux-mêmes et de se représenter les autres dans une interaction, ce que Dervin appelle par ailleurs Self-Solidification et Otherising.²⁹⁹
- « Savoir-faire II : prêter attention aux discours ». Ce second savoir-faire consiste à repérer les discours ou bribes de discours « potentiellement ethnocentriques, xénophobes, racistes, mais aussi exotiques et xéno-philés » ainsi que les différentes manières dont l'interculturel est mis en discours afin d'éviter un discours « naïf », « paradoxal » ou « interculturellement correct ». ³⁰⁰ Dervin pointe ici le rôle des compétences

²⁹⁶ Fred Dervin (2007) : Évaluer l'interculturel : problématiques et pistes de travail. In : Fred Dervin/Eija Suomela-Salmi (dir.) : *Évaluer les compétences langagières et interculturelles dans l'enseignement supérieur*. Université de Turku : Publication du Département d'études françaises, pp. 99-122, ici p. 114.

²⁹⁷ Dervin (2006), p. 4. Dervin reviendra néanmoins dans ces contributions futures au terme de compétences interculturelles, plus clair et plus commun.

²⁹⁸ Dervin (2007), pp. 115-117.

²⁹⁹ Dervin (2006).

³⁰⁰ Dervin mentionne à titre d'exemple : « "je n'ai pas de stéréotypes" (car on ne peut pas ne pas en avoir !) » (discours naïf) ; « "Je ne crois pas aux stéréotypes mais les Finlandais sont..." »

linguistiques et langagières puisqu'une maîtrise plus ou moins grande d'une langue étrangère permet de contrôler plus ou moins, non seulement les significations des mots et expressions employées, mais également leurs éventuelles connotations. De plus, la maîtrise d'une langue aussi parfaite puisse-t-elle être ne permet pas de connaître les « valeurs affectives »³⁰¹ qu'une expression peut avoir pour l'interlocuteur ou l'interlocutrice.

- « Savoir-réagir/agir : contrôler ses émotions/ses discours », c'est-à-dire être conscient-e que ses réactions et celles des autres sont influencées par les humeurs, les sentiments, les émotions ce qui doit permettre d'éviter les considérations et jugements culturalistes, notamment dans les « situations délicates ou pénibles, situations de malentendus ou discordes »³⁰².

Adressé à un public étudiant, ce modèle permet d'utiliser des méthodes à la fois « proactives » – basées sur l'analyse textuelles d'émissions de radio ou télévision, d'articles de presse, de retranscriptions, etc. – et « réactives » c'est-à-dire durant des situations d'interaction – médiatisées ou non.³⁰³ Si certaines des propositions de Dervin sont difficilement applicables dans un milieu non universitaire, celles-ci peuvent toutefois servir de jalons afin d'orienter les pratiques formatives en-dehors de l'enseignement universitaire. Ainsi, l'acquisition d'« **outils théoriques**, anthropologiques, sociologiques, linguistiques et tirés des Cultural Studies »³⁰⁴ ne pourra pas être aussi poussée qu'avec des étudiant-es suivant ces cursus, mais semble réalisable dans une certaine mesure et selon des méthodes adaptées différant de l'enseignement académique.

Nous voyons en outre dans les approches dites intersectionnelles et anti-discriminations³⁰⁵ la possibilité de prendre conscience et de comprendre la différence et l'hétérogénéité – la créolisation – non comme un écart par rapport à une prétendue norme mais comme la norme elle-même. La pensée intersectionnelle – contrairement à une approche basée sur la diversité – permet notamment de dynamiser les dualismes, de penser les différences dans leur combinaison, au sein de la relation, plutôt que de figer les positions dans des rôles prédéfinis. Ce faisant, l'approche déconstructionniste peut prendre un aspect

(discours paradoxal) ; « "cet étranger ne me traite pas correctement mais je fais un effort car c'est un étranger" » (discours interculturellement correct). Dervin (2007), p. 116.

³⁰¹ Ibid.

³⁰² Ibid., p. 117.

³⁰³ Ibid., p. 114.

³⁰⁴ Ibid. [souligné dans l'original].

³⁰⁵ Voir par exemple İnci Dirim/Paul Mecheril (2018) : Heterogenität, Sprache(n) und Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt.

politique fort – alors même qu'une des critiques majeures envers l'œuvre de Bhabha concerne justement son apolitisme.³⁰⁶

2.2.3.4. Limites

Karen Struve détaille dans son introduction à l'œuvre d'Homi Bhabha les diverses critiques qui lui sont adressées.³⁰⁷ Nous n'en relèverons que quelques-unes qui trouvent leur place dans le cadre de l'apprentissage interculturel nous intéressant ici. La première critique provient du style « abscons »³⁰⁸ et « hyperthéorique »³⁰⁹ de Bhabha qui rend particulièrement difficile tout transfert dans la pratique – cette critique est également souvent formulée à l'égard de la French Theory. Liée à cela, une autre critique formulée concerne la grande abstraction de ses réflexions qui se concentrent sur des textes littéraires et ignorent les « conditions matérielles d'existence » ainsi que les différences de genres et de classe.³¹⁰ En se basant essentiellement sur les textes et la littérature, Bhabha oublie, selon cette critique, l'échelle macro et les conditions structurelles du rapport de force entre colons et colonisés. Ainsi pourrait-il être fécond de suivre la proposition de Gayatri Spivak qui prône, elle aussi, une sortie de la pensée binaire mais « reconnaît la nécessité d'adopter un "essentialisme stratégique" pour engager des luttes politiques ».³¹¹

Relativement à l'apprentissage interculturel, le paradigme déconstructionniste pose plusieurs défis qu'Abdallah-Pretceille résume par cette question :

La formation interculturelle doit-elle viser à changer les attitudes par rapport notamment à l'ethnocentrisme, aux préjugés, au racisme, etc. ou doit-elle chercher à mettre en place des pratiques efficaces ?³¹²

Nous retrouvons ainsi la polysémie de la notion de compétences prise entre une acception utilitariste et une acception humaniste, cette dernière jaillissant particulièrement de ce troisième paradigme. Dans le contexte de l'enseignement (visant généralement un diplôme) et des formations interculturelles (proposant généralement un certificat), cette question se retrouve dans les conditions

³⁰⁶ Struve (2013), p. 156.

³⁰⁷ *Ibid.*, p. 151 sqq.

³⁰⁸ Clavaron (2015), p. 33.

³⁰⁹ Struve (2013), p. 156.

³¹⁰ *Ibid.*, pp. 163-164.

³¹¹ Clavaron (2015), p. 30.

³¹² Abdallah-Pretceille (2003), p. 5.

d'évaluation d'une « compétence difficilement mesurable ». ³¹³ En effet dans les acceptions précédentes, les compétences interculturelles pouvaient être déduites de la réussite des activités proposées. Si l'on suit le modèle proposé par Dervin, qui a le mérite de rendre concrets et praticables les développements théoriques ardu, il est alors nécessaire de s'interroger avec Christiane Fäcke sur la nécessité d'évaluer et de rendre évaluables toutes les compétences afin d'envisager l'acquisition de compétences interculturelles davantage à travers la validité d'une (auto)réflexion que d'après l'objectivité et la fiabilité de tests psychométriques systématisés et comparables. ³¹⁴

2.3. Bilan

Au fil des pages précédentes, il a été possible de préciser les caractéristiques des deux pôles – solide-structurel et liquide-processuel – du continuum que nous avons initialement défini. La figure 4 présente ces caractéristiques principales.

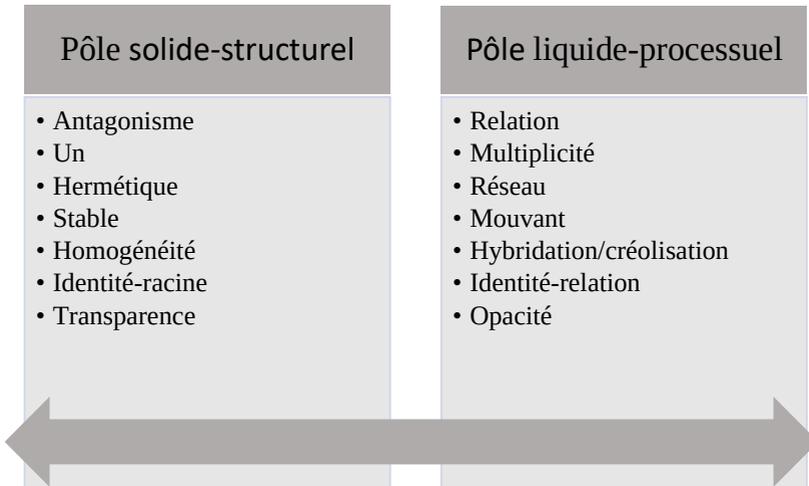


Figure 4 : Délimitation du continuum des approches interculturelles (U.C.).

³¹³ En référence à Volker Frederking (dir.) (2008) : *Schwer messbare Kompetenzen. Herausforderungen für die empirische Fachdidaktik*. Baltmannsweiler : Schneider Verlag Hohengehren.

³¹⁴ Christiane Fäcke (2012) : Evaluation interkultureller Kompetenzen? Überlegungen zur Relevanz aktueller Diskurse für den Französischunterricht. In : *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik*, 6 (1), pp. 9-21, ici p. 19.

Nous avons également pu préciser ce continuum en identifiant trois paradigmes. Le paradigme culturaliste renvoie au pôle solide-structurel tandis que le paradigme déconstructionniste correspond au pôle liquide-processuel opposé. Le paradigme interprétatif se situe pour sa part du côté liquide du continuum sans être toutefois au même niveau que le paradigme déconstructionniste. Nous précisons dans le tableau 1 suivant les éléments caractéristiques principaux des trois paradigmes qui nous accompagnerons tout au long de ce travail :

Tableau 1 : Caractéristiques principales des trois paradigmes de l'interculturel (U.C.).

	Paradigme culturaliste	Paradigme interprétatif	Paradigme déconstructionniste
Épistémologie	Pensée de l'unité, binaire – de type « racine »	Pensée du multiple, de la diversité – de type « racine fasciculée »	Pensée de la multiplicité, de la créolisation – de type « rhizome »
Culture	Ensemble statique et homogène de caractéristiques (dimensions ou standards) pouvant être identifiées objectivement. Obstacle à l'interaction.	Standardisation de pratiques et de significations au sein de groupes divers. Ressource pour les interactions : les individus accumulent de multiples cultures selon leurs groupes d'appartenance.	Construction discursive traduisant des relations de pouvoir.
Identité	Déterminée par la culture (nationale) d'appartenance.	Constituée par les appartenances multiples des individus : combinaison individuelle originale et évolutive.	En (re)construction permanente dans les interactions. Revendiquée individuellement mais aussi assignée de l'extérieur.
Interculturalité	Rencontre (choc) entre deux cultures différentes.	Interaction entre des individus multiples qui occasionne une négociation menant à l'apparition d'une nouvelle forme de culture partagée.	Interaction entre deux individus se présentant et se percevant comme différents.
Apprentissage interculturel	Connaissance des dimensions et standards culturels. Acquisition d'une compétence interculturelle.	Capacité à favoriser l'interaction et la négociation d'une nouvelle culture partagée. Développement de compétences interculturelles.	Percevoir les revendications et assignations identitaires, prêter attention aux discours sur la culture et éviter les représentations culturalistes. Développement de compétences protéophiliques.
Références principales	E.T. Hall, Hofstede, Thomas, Trompenaars	Barmeyer/Davoine, Bolten, Geertz, Rathje	Bhabha, Derrida, Dervin, Foucault, Glissant, S. Hall, Saïd

La perspective que nous venons de détailler répond selon nous à un double besoin. D'un point de vue méthodologique relativement au présent travail, ce continuum nous permettra d'analyser les discours et les pratiques en lien avec l'interculturel dans le contexte de l'OFAJ. La fluidité permise par le continuum nous invitera à rechercher les points de contact entre les différents paradigmes,

les possibles entremêlements ou contradictions mais aussi les éventuelles innovations qui émergent, dans l'optique d'un renouvellement de l'interculturel tel que porté par Dervin et Bolten et dont nous nous revendiquons.³¹⁵ Cette acception dite renouvelée de l'apprentissage interculturel présente un défi tant pour les formateurs et formatrices que pour les participant-es aux formations. Elle demande aux un-es d'intégrer de nouvelles manières de faire et de proposer de nouvelles approches non culturalisantes et non essentialisantes, et aux autres de ne pas attendre d'une formation interculturelle la garantie d'un savoir et d'un savoir agir infaillibles. En somme, elle prône « un renouvellement des pratiques d'enseignement-apprentissage et un approfondissement théorique de longue haleine. »³¹⁶ Parallèlement, ce continuum répond à la nécessité pour les acteurs et actrices de l'interculturel de se positionner à l'intérieur de ce champ hétérogène tout en étant en mesure de revendiquer le recours à telle(s) approche(s) plutôt que telle(s) autre(s).³¹⁷ L'ambition que nous portons relève donc à la fois d'un travail de désenclavement de l'interculturel – ne pouvant plus être réduit à l'approche culturaliste originelle – ainsi que d'un travail d'enrichissement et de diversification des formations interculturelles.

³¹⁵ Entre autres, Bolten (2016) et Dervin (2007). Cette vision est plus généralement portée en Allemagne par la revue *interculture journal* – codirigée par Jürgen Bolten.

³¹⁶ Dervin/Suomela-Salmi (2007), p. 12.

³¹⁷ Nous partageons la formule de Dervin qui parle à ce propos d'un « devoir éthique » des acteurs et actrices de l'interculturel – aussi bien praticien·nes que chercheurs et chercheuses. Dervin (2009), p. 79.

Partie II – L’interculturel à l’OFAJ, une entrée par les travaux de recherche

3. État des lieux de la recherche OFAJ

Depuis 1989, l'Office franco-allemand pour la Jeunesse a entrepris de publier dans des collections académiques les résultats des travaux menés dans les groupes de recherche depuis leur création au début des années 1970 – certains textes rédigés dès 1983 furent seulement diffusés dans le cadre institutionnel.³¹⁸ Cette publication des résultats fait aujourd'hui partie intégrante de l'activité des groupes de recherche et montre la volonté de l'Office de se présenter comme un terrain original et fécond pour des recherches en sciences humaines et sociales. Nous avons déjà remarqué que la thématique interculturelle fut introduite à l'OFAJ par les recherches menées sous l'égide du bureau « pédagogie » créé en 1973 et dirigé par Ewald Brass.³¹⁹ Aussi, un état des lieux de ces travaux permettra de mieux saisir le contexte dans lequel est apparue et s'est développée la notion d'interculturel à l'OFAJ. D'autre part, cela permettra de comprendre quelles grandes orientations ont réuni des chercheurs et chercheuses venant de plusieurs disciplines tout en ayant une influence certaines sur la définition de l'interculturel et sur sa pratique pédagogique. Nous débiterons cet état des lieux par un inventaire exhaustif des publications OFAJ qui fera apparaître un certain nombre de chercheurs et chercheuses intervenant de manière régulière auprès de l'OFAJ. Nous nous arrêterons ensuite sur les parcours de ces universitaires et identifierons, ce faisant, des orientations de recherche communes que nous préciserons. Enfin, nous observerons que ces orientations se reflètent dans les travaux publiés sous la bannière OFAJ faisant émerger deux tendances de recherche – une première orientation psychosociologique et une seconde centrée sur les recherches biographiques – qui nous guideront dans le quatrième chapitre consacré aux discours de l'interculturel véhiculés par la recherche OFAJ.

3.1. Production éditoriale

Le travail de publication de l'OFAJ s'est développé selon deux formats encore en vigueur aujourd'hui. Le premier est une série de textes débutée en 1983, nommée Textes de travail, destinés à être distribués dans le réseau des partenaires de l'OFAJ et en particulier auprès des praticien·nes des échanges franco-allemands. La seconde forme, débutée plus tardivement à partir de 1989, fut portée par l'édition d'ouvrages dans des collections académiques publiant des

³¹⁸ Ces textes sont ceux de la série Textes de travail, destinés à une diffusion au sein des réseaux de l'OFAJ, contrairement aux publications dans les collections académiques visant à déborder ce contexte institutionnel. Voir *infra*.

³¹⁹ Voir *supra*, chapitre 1.

travaux universitaires en sciences humaines et sociales. Cette activité débuta en France puis fut également menée en Allemagne. Les paragraphes qui suivent recensent de manière exhaustive l'ensemble de ces publications, tant en langue allemande qu'en langue française, ainsi que l'ensemble des auteurs et autrices ayant apporté une contribution.

3.1.1. La série Textes de travail

Tableau 2 : Ouvrages publiés dans la série Textes de travail / Arbeitstexte.

N° **Références de la publication (en français et en allemand)**

- 1 Hans Nicklas (1983/1994) : Du quotidien, des préjugés et de l'apprentissage interculturel. Paris/Bad Honnef : OFAJ/DFJW.
Hans Nicklas (1983/1989) : Alltag, Vorurteile und interkulturelles Lernen. Paris/Bad Honnef : OFAJ/DFJW.
- 2 Jeanne Kraus (dir.) (1983/1999) : Communication interculturelle et identité nationale. Paris/Bad Honnef : OFAJ/DFJW.
Jeanne Kraus (dir.) (ca. 1983/1999) : Interkulturelle Kommunikation und nationale Identität. Paris/Bad Honnef : OFAJ/DFJW.
- 3 Hans Lenhard (ca. 1984) : Les structures et les personnes. Paris/Bad Honnef : OFAJ/DFJW.
Hans Lenhard (ca. 1984) : Strukturiert oder prozessorientiert? Überlegungen zur Pädagogik von Jugendbegegnungen und Ferienzentren. Paris/Bad Honnef : OFAJ/DFJW.
- 4 Charlotte Herfray (ca. 1984) : Plaidoyer pour un refus de l'excessive courtoisie dans les rencontres internationales. Paris/Bad Honnef : OFAJ/DFJW.
Charlotte Herfray (ca. 1984) : "Wider die falsche internationale Höflichkeit". Notizen zu einem Begegnungsprozess. Paris/Bad Honnef : OFAJ/DFJW.
- 5 Dany Robert Dufour (ca. 1986) : Aperçu sur les tensions entre traditions éducatives nationales et pédagogie des rencontres interculturelles. Paris/Bad Honnef : OFAJ/DFJW.
Dany Robert Dufour (1986) : Überlegungen zum Spannungsverhältnis zwischen nationaler Jugendarbeit und interkultureller Begegnung: Eine Untersuchung in französischen Ferienzentren. Paris/Bad Honnef : OFAJ/DFJW.

N° Références de la publication (en français et en allemand)

- 6 Margot Umbach/Lucette Colin (ca. 1987) : Apprentissages internationaux et interculturels. Paris/Bad Honnef : OFAJ/DFJW.
Margot Umbach/Lucette Colin (ca. 1987) : Internationales und interkulturelles Lernen. Paris/Bad Honnef : OFAJ/DFJW.
- 7 Françoise Fouquet/Dieter Reichel-Blomberg (ca. 1987) : Promouvoir les apprentissages interculturels : réflexions à propos d'une formation des animateurs et des responsables des rencontres. Paris/Bad Honnef : OFAJ/DFJW.
Françoise Fouquet/Dieter Reichel-Blomberg (ca. 1987) : Interkulturelles Lernen. Überlegungen zur Ausbildung von Verantwortlichen für deutsch-französische Begegnungen. Paris/Bad Honnef : OFAJ/DFJW.
- 8 [s.n.] (ca. 1989) : L'OFAJ et les explorations interculturelles : des recherches qui ouvrent de nouvelles perspectives en Europe. Paris/Bad Honnef : OFAJ/DFJW.
[s.n.] (ca. 1989) : Das DFJW und interkulturelle Suchprozesse : Forschung, die neue Perspektiven in Europa eröffnet. Paris/Bad Honnef : OFAJ/DFJW.
- 9 Burkhard Müller (ca. 1990) : Le syndrome de Thomas Mann ou : La redécouverte des préjugés. Un regard d'Allemagne. Paris/Bad Honnef : OFAJ/DFJW.
Burkhard Müller (ca. 1990) : Das Thomas-Mann-Syndrom oder: Die Wiederentdeckung der Vorurteile. Ein Versuch aus deutscher Sicht. Paris/Bad Honnef : OFAJ/DFJW.
- 10 Verena Aebischer (dir.) (ca. 1993) : La formation des impressions d'une autre culture dans un contexte de rencontres franco-allemandes d'échanges scolaires. Paris/Bad Honnef : OFAJ/DFJW.
Verena Aebischer (dir.) (ca. 1993) : Wie bilden sich Eindrücke einer anderen Kultur heraus? Im Kontext deutsch-französischer Begegnungen im Schulaustausch. Paris/Bad Honnef : OFAJ/DFJW.
- 11 Lucette Colin/Remi Hess/Gabriele Weigand (ca. 1995) : La relation pédagogique dans les rencontres interculturelles. La lecture des situations internationales : une réflexion à partir du modèle de l'école. Paris/Bad Honnef : OFAJ/DFJW.

N° Références de la publication (en français et en allemand)

- Gabriele Weigand (dir.) (ca. 1995) : Die pädagogische Beziehung in interkulturellen Begegnungen. Internationale Situationen entschlüsseln: eine Reflexion am Beispiel des schulischen Modells. Paris/Bad Honnef : OFAJ/DFJW.
- 12 Burkhard Müller (dir.) (ca. 1995) : Evaluation internationaler Begegnungen. Eine erste perspektivistische Beleuchtung der Probleme von Auswertungsmethoden im Bereich des interkulturellen Lernens. Paris/Bad Honnef : OFAJ/DFJW.
(texte seulement disponible dans sa version allemande)
- 13 Jacques Demorgon/Otto Lüdemann (dir.) (ca. 1996) : Pour le développement d'une compétence interculturelle en Europe. Quelles formations ? Quelles sanctions qualifiantes ? Première mise en perspective. Paris/Bad Honnef : OFAJ/DFJW.

Jacques Demorgon/Otto Lüdemann (dir.) (ca. 1996) : Für die Entwicklung interkultureller Kompetenz in Europa. Welche Ausbildungen? Welche formale (sic) Abschlüsse? Bestandsaufnahme und Perspektiven. Paris/Bad Honnef : OFAJ/DFJW.
- 14 Edmond-Marc Lipiansky (ca. 1997) : La formation interculturelle consiste-t-elle à combattre les préjugés ?. Paris/Bad Honnef : OFAJ/DFJW.

Edmond-Marc Lipiansky (ca. 1997) : Heißt interkulturelle Ausbildung Bekämpfung von Stereotypen und Vorurteilen?. Paris/Bad Honnef : OFAJ/DFJW.
- 15 Max Pagès/Burkhard Müller (ca. 1997) : L'animation des rencontres interculturelles. Le "Manifeste de l'animation existentielle". Paris/Bad Honnef : OFAJ/DFJW.

Max Pagès/Burkhard Müller (ca. 1997) : Animation intercultureller Begegnungen. Das "Manifest der existentiellen Animation". Paris/Bad Honnef : OFAJ/DFJW.
- 16 Hans Merckens/Jacques Demorgon (ca. 1998) : Les cultures d'entreprise et le management interculturel. Paris/Bad Honnef : OFAJ/DFJW.
Hans Merckens/Jacques Demorgon (ca. 1998) : Unternehmenskultur und interkulturelles Management. Paris/Bad Honnef : OFAJ/DFJW.

N° Références de la publication (en français et en allemand)

- 17 Gilles Brougère (ca. 1998) : Dépendance et autonomie. Représentations et place de l'enfant dans les sociétés contemporaines. Paris/Bad Honnef : OFAJ/DFJW.
Gilles Brougère (ca. 1998) : Abhängigkeit und Autonomie. Vorstellungsbilder und Status des Kindes in UNSEREN zeitgenössischen Gesellschaften. Paris/Bad Honnef : OFAJ/DFJW.
- 18 Christoph Wulf (ca. 1999) : L'interculturalité : Nouvelles missions des formations universitaires. Paris/Bad Honnef : OFAJ/DFJW.
Christoph Wulf (ca. 1999) : Interkulturalität: Neue Aufgaben universitärer Bildung. Paris/Bad Honnef : OFAJ/DFJW.
- 19 Jacques Demorgon/Christoph Wulf (dir.) (ca. 2001) : À propos des échanges bi, tri et multilatéraux en Europe. Paris/Berlin : OFAJ/DFJW.
Jacques Demorgon/Christoph Wulf (dir.) (ca. 2001) : Binationale, trinationale et multinationale Begegnungen. Gemeinsamkeiten und Unterschiede in interkulturellen Lernprozessen. Paris/Berlin : OFAJ/DFJW.
- 20 Jeanne Kraus (dir.) (ca. 2002) : L'animation de rencontres franco-allemandes. Nouvelles perspectives. Paris/Berlin : OFAJ/DFJW.
Jeanne Kraus (dir.) (ca. 2002) : Die Animation deutsch-französischer Begegnungen und die Bedeutung der Geschichte. Eine Skizze. Paris/Berlin : OFAJ/DFJW.
- 21 [s.n.] (2002) : Jeunesse, Défense et Sécurité en Europe. Paris/Berlin : OFAJ/DFJW.
[s.n.] (2002) : Jugend, Streitkräfte und Europäische Sicherheit. Paris/Berlin : OFAJ/DFJW.
- 22 Klaus Eder (dir.) (2006) : L'Europe – un mythe politique ? Identité européenne et citoyennetés nationales. Paris/Berlin : OFAJ/DFJW.
Klaus Eder (dir.) (2006) : Europa – ein politischer Mythos? Europäische Identität und nationale Staatsbürgerschaften. Paris/Berlin : OFAJ/DFJW.
- 23 Marion Perrefort (dir.) (2006) : L'immersion dans la culture et la langue de l'autre. Une recherche évaluative du programme Voltaire. Paris/Berlin : OFAJ/DFJW.

N° Références de la publication (en français et en allemand)

- Marion Perrefort (dir.) (2006) : Das Eintauchen in die Kultur und Sprache des Anderen. Eine evaluierende Forschung zum Voltaire-Programm. Paris/Berlin : OFAJ/DFJW.
- 24 Marie-Nelly Carpentier/ Cristina Castelli/Jacques Demorgon/Burkhard Müller/Johanna Müller-Ebert/Annamaria de Rosa (2007) : Nous, les autres et les autres. Confrontation, tiers et médiation. Paris/Berlin : OFAJ/DFJW.
- Marie-Nelly Carpentier/ Cristina Castelli/Jacques Demorgon/Burkhard Müller/Johanna Müller-Ebert/Annamaria de Rosa (2007) : "Wir, die Anderen und die Anderen..." Interkulturelles Lernen und Multikulturalität. Paris/Berlin : OFAJ/DFJW.
- 25 Marie-Nelly Carpentier/Jacques Demorgon/Hans Lenhard/Burkhard Müller (2014) : Les situations interculturelles critiques et leurs interprétations. Paris/Berlin : OFAJ/DFJW.
- Marie-Nelly Carpentier/Jacques Demorgon/Hans Lenhard/Burkhard Müller (2014) : Das Verstehen von Schlüsselszenen in internationalen Begegnungen. Paris/Berlin : OFAJ/DFJW.
- 26 Thomas Pierre/Markus Ottersbach (dir.) (2014) : Le réseau franco-allemand « Intégration et égalité des chances » – rapport final de l'évaluation. Paris/Berlin : OFAJ/DFJW.
- Markus Ottersbach/Thomas Pierre (dir.) (2014) : Das deutsch-französische Netzwerk "Integration und Chancengleichheit" – Abschlussbericht der Evaluation. Paris/Berlin : OFAJ/DFJW.
- 27 Gilles Brougère/Angelika Kubanek/Dominique Macaire/Julia Putsche (2015) : La valisette franco-allemande : quelle place pour la langue et la culture de l'autre à l'école maternelle et au « Kindergarten » ? . Paris/Berlin : OFAJ/DFJW.
- Gilles Brougère/Angelika Kubanek/Dominique Macaire/Julia Putsche (2015) : Die deutsch-französische Kinderkiste: Sprache und Kultur des Anderen in Kindergarten und „école maternelle“. Paris/Berlin : OFAJ/DFJW.
- 28 Nicolas Hourcade/Gunter A. Pilz/Silvester Stahl (2015) : Préventions des violences dans le football. Regards croisés franco-allemands. Paris/Berlin : OFAJ/DFJW.

N° Références de la publication (en français et en allemand)

- Nicolas Hourcade/Gunter A. Pilz/Silvester Stahl (2015) : Fußball und Gewaltprävention. Eine deutsch-französische Studie. Paris/Berlin : OFAJ/DFJW.
- 29 Anne Jardin (dir.) (2017) : Développer des compétences par l'apprentissage en tandem : focus sur les acteurs, les ressources et la formation. Une étude franco-allemande. Paris/Berlin : OFAJ/DFJW.
- Anne Jardin (dir.) (2017) : Kompetenzentwicklung durch das Lernen in Tandem: Akteure, Ressourcen, Ausbildung. Eine deutsch-französische Studie. Paris/Berlin : OFAJ/DFJW.
- 30 Elisabeth Berger/Franck Labadie/Svendy Wittmann (dir.) (2018) : L'éducation non formelle : chance ou défi pour le travail de jeunesse ? Conclusions des journées d'étude franco-allemandes. Paris/Berlin : OFAJ/DFJW.
- Elisabeth Berger/Franck Labadie/Svendy Wittmann (dir.) (2018) : Non-formale Bildung: Chance oder Herausforderung für die Jugendarbeit. Erkenntnisse einer deutsch-französischen Fachtagung. Paris/Berlin : OFAJ/DFJW.
- 31 Augustin Mutuale (dir.) (2019) : Le Volontariat Franco-Allemand. Entre engagement et interculturalité. Paris/Berlin : OFAJ/DFJW.
- Kenneth Horvath/Birte Egloff/Gabriele Weigand (dir.) (2019) : Der Deutsch-Französische Freiwilligendienst. Zwischen Engagement und Interkulturalität. Paris/Berlin : OFAJ/DFJW.
- 32 Vincent Goulet/Stefan Seidendorf/Susanne Binder (2021) : Partir pour grandir. L'impact des stages individuels professionnalisants sur les trajectoires de leurs bénéficiaires. Paris/Berlin : OFAJ/DFJW.
- Vincent Goulet/Stefan Seidendorf/Susanne Binder (2021) : Lehr- und Wanderjahre: Auslandsaufenthalt und Autonomiegewinn. Berufsbildende Auslandspraktika und ihre Auswirkungen auf den Lebenslauf. Paris/Berlin : OFAJ/DFJW.

Ajoutons quelques remarques aux informations contenues dans le tableau 2 précédent. Jusqu'aux années 2000, les textes sont principalement des essais ou des synthèses rédigées sur la base des travaux d'un groupe de recherches. Ils sont de longueur variable mais les premiers sont courts (environ trente pages) tandis que les textes publiés depuis 2000 sont bien plus longs (entre cent et

trois-cents pages) et sont des ouvrages collectifs issus des groupes de recherches – et d'une journée d'étude. À deux reprises, des membres du Bureau IV de l'OFAJ (Anne Jardin et Elisabeth Berger) font partie des rédacteurs et rédactrices des ouvrages. Remarquons en outre que les publications les plus récentes sont très spécifiques et concernent l'étude d'outils ou de programmes d'action spécifiques de l'Office : la valisette franco-allemande, le volontariat franco-allemand, l'apprentissage en tandem, le réseau « intégration et égalité des chances » rebaptisé depuis « Diversité et Participation », etc.

Sur le plan éditorial, il est possible de constater une uniformisation de ces publications à partir des textes 21 et 22 qui se traduit par un travail de mise en page plus poussé : une édition papier sur un format proche du livre de poche comportant une couverture souple dont le visuel permet d'identifier la série. Ce visuel évoluera par ailleurs à partir du texte 25 afin de suivre l'évolution de l'identité graphique de l'Office.³²⁰ À cela s'ajoutent la systématisation des mentions bibliographiques essentielles – mention des auteurs et autrices et de la date de publication – et l'ajout d'un numéro ISSN. Ces évolutions témoignent de la volonté de l'Office de diffuser plus largement les textes de cette série et de les considérer comme des publications à part entière et non plus comme des ébauches de textes destinés aux collections académiques.

3.1.2. Publications dans des collections académiques

Dans cette section, nous souhaitons donner un aperçu exhaustif des ouvrages ayant été publiés dans des collections académiques aussi bien en France qu'en Allemagne sous la bannière de l'OFAJ. Afin de gagner en lisibilité et de faciliter la comparaison, nous proposons un tableau mettant en parallèle les publications en France et en Allemagne afin de montrer les équivalences – et parfois leur absence – entre les parutions dans les deux langues (tableau 3).

³²⁰ Voir <https://www.ofaj.org/ressources.html?category%5B0%5D=111> [25.08.2022].

Tableau 3 : Équivalence des publications OFAJ en France et en Allemagne (par ordre chronologique de la première édition, U.C.).

Publications en France	Publications en Allemagne
Jean-René Ladmiral/Edmond-Marc Lipiansky (1989) : La communication interculturelle. Paris : Armand Colin.	Jean-René Ladmiral/Edmond-Marc Lipiansky (2000) : Interkulturelle Kommunikation. Frankfurt/Main : Campus.
Ouvrage réédité : Jean-René Ladmiral/Edmond-Marc Lipiansky (2015) : La communication interculturelle. Paris : Les Belles Lettres.	
Jacques Demorgon (1989) : L'exploration interculturelle. Paris : Armand Colin.	Jacques Demorgon (1999) : Interkulturelle Erkundungen. Frankfurt/Main : Campus.
/	DFJW (dir.) (1992) : Mobilität und Identität. Mobilité et identité. Die Vorbereitung von jungen Deutschen und Franzosen auf das Europa von 1993. La préparation des jeunes Français et des jeunes Allemands À l'Europe de 1993. [Texte des 1. Kongresses des Deutsch-Französischen Jugendwerks vom 23.-25. April 1990 in Bonn-Bad Godesberg. Actes du 1er Congrès de l'Office franco-allemand pour la Jeunesse, du 23 au 25 avril 1990 à Bonn-Bad Godesberg]. Baden-Baden : Nomos.*
Gérard Mauger/René Bendit/Christian von Wolffersdorff (dir.) (1994) : Jeunesses et sociétés. Paris : Armand Colin.	René Bendit/Gérard Mauger/Christian von Wolffersdorff (dir.) (1993) : Jugend und Gesellschaft. Deutsch-französische Perspektiven. [Der vorliegende Band dokumentiert ein vom Deutsch-Französischen Jugendwerk in
	Zusammenarbeit mit dem Deutschen Jugendinstitut (München) und Jeunesses et Sociétés (Paris) veranstaltetes Kolloquium, das vom 25.- 27. 10. 1990 in Vaucresson stattgefunden hat]. Baden-Baden : Nomos.

Publications en France

Martine Abdallah-Pretceille/Alexander Thomas (dir.) (1995) : Relations et apprentissages interculturels. Paris : Armand Colin.

Gabrielle Varro/Gunter Gebauer (dir.) (1995) : Les couples mixtes et leurs enfants en France et en Allemagne. Paris : Armand Colin.

Jacques Demorgon (1996) : Complexité des cultures et de l'interculturel. Paris : Anthropos. [5^e édition en 2015].

Publications en Allemagne

DFJW (dir.) (1994) : Zwischen Hoffnung und Ungewißheit - Espoirs et inquiétudes des jeunes Français et des jeunes Allemands. [Texte des Zweiten Kongresses des Deutsch-Französischen Jugendwerks vom 21. bis 23. September 1992 in Lyon. Actes du Deuxième Congrès de l'Office franco-allemand pour la Jeunesse, du 21 au 23 septembre 1992 à Lyon]. Baden-Baden : Nomos.*

DFJW (dir.) (1995) : Fremdsprache – Partnersprache. Langue étrangère – langue du partenaire. Sprache und interkulturelles Lernen in Deutschland, Frankreich und Europe. La langue et l'apprentissage interculturel en France, en Allemagne et en Europe. [Texte des 3. Kongresses des Deutsch-Französischen Jugendwerks vom 1.-3. Februar 1993 in Berlin. Actes du 3e Congrès de l'Office franco-allemand pour la Jeunesse, du 1er – 3 février 1993 à Berlin]. Baden-Baden : Nomos.*

Martine Abdallah-Pretceille/Alexander Thomas (dir.) (1995) : Interkultureller Austausch. Deutsche und französische Forschungen zum interkulturellen Lernen. Baden-Baden : Nomos.

Gabrielle Varro/Gunter Gebauer (dir.) (1997) : Zwei Kulturen – eine Familie. Paare aus verschiedenen Kulturen und ihre Kinder am Beispiel Frankreichs und Deutschlands. Opladen : Leske + Budrich.

Publications en France

Lucette Colin/Burkhard Müller (dir.) (1996) : La pédagogie des rencontres interculturelles. Paris : Anthropos.

Florence Giust-Desprairies/Burkhard Müller (dir.) (1997) : Se former dans un contexte de rencontres interculturelles. Paris : Anthropos.

Jacques Demorgon (1998) : L'histoire interculturelle des sociétés. Paris : Anthropos. [2^e édition revue et augmentée en 2002].

Remi Hess (1998) : Pédagogues sans frontières. Écrire l'intérité. Paris : Anthropos.

Pascal Dibie/Christoph Wulf (dir.) (1998) : Ethnosociologie des échanges interculturels. Paris : Anthropos.

Remi Hess/Christoph Wulf (dir.) (1999) : Parcours, passages et paradoxes de l'interculturel. Paris : Anthropos.

Jacques Demorgon/Edmond-Marc Lipiansky (dir.) (1999) : Guide de l'interculturel en formation. Paris : Retz.

Marion Perrefort (2001) : J'aimerais aimer parler allemand. Paris : Anthropos.

Jacques Demorgon/Burkhard Müller/Edmond-Marc Lipiansky/Hans Nicklas (2003) : Dynamiques interculturelles pour l'Europe. Paris : Anthropos.

Jacky Beillerot/Christoph Wulf (dir.) (2003) : L'éducation en France et en Allemagne. Diagnostics de notre temps. Paris : L'Harmattan.

Publications en Allemagne

Lucette Colin/Burkhard Müller (dir.) (1998) : Europäische Nachbarn – vertraut und fremd. Pädagogik interkultureller Begegnungen. Frankfurt/Main : Campus.

Florence Giust-Desprairies/Burkhard Müller (dir.) (1997) : Im Spiegel der Anderen. Sich bilden in der internationalen Begegnung. Opladen : Leske + Budrich.

/

/

Pascal Dibie/Christoph Wulf (dir.) (1999) : Vom Verstehen des Nichtverstehens. Frankfurt/Main : Campus.

Remi Hess/Christoph Wulf (dir.) (1999) : Grenzgänge über den Umgang mit dem Eigenen und dem Fremden. Frankfurt/Main : Campus.

/

/

Jacques Demorgon/Edmond-Marc Lipiansky/Burkhard Müller/Hans Nicklas (2001) : Europa Kompetenz lernen. Interkulturelle Ausbildung und Evaluation. Frankfurt/Main : Campus.

Jacky Beillerot/Christoph Wulf (dir.) (2003) : Erziehungswissenschaftliche Zeitdiagnosen : Deutschland und Frankreich. Münster [e.a.] : Waxmann.

Publications en France

Burkhard Müller/Jeanne Moll (dir.) (2009) : Les sentiments. Des outils d'exploration interculturelle. Paris : Anthropos.

/

Remi Hess/Gabriele Weigand (dir.) (2006) : L'observation participante dans les situations interculturelles. Paris : Anthropos.

Christiane Montandon (dir.) (2010) : Pédagogies de l'interculturel à l'école primaire. Découvrir la langue de l'autre. Paris : L'Harmattan.

Christine Delory-Monberger/Gunter Gebauer/Marianne Krüger-Potratz/Christiane Montandon/Christoph Wulf (dir.) (2011) : La citoyenneté européenne. Désirs d'Europe, regards des marges. Paris : L'Harmattan.

Remi Hess/Augustin Mutuale/Gabriele Weigand (dir.) (2013) : Le moment interculturel dans la biographie. Paris : Téraèdre.

Publications en Allemagne

Burkhard Müller/Richard Hellbrunn/Jeanne Moll/Tom Storrie (2005) : Gefühle denken. Macht und Emotionen in der pädagogischen Praxis. Frankfurt/Main : Campus.

Hans Nicklas/Burkhard Müller/Hagen Kordes (dir.) (2006) : Interkulturell denken und handeln. Frankfurt/Main : Campus.

Une autre édition de cet ouvrage est disponible :

Hans Nicklas/Burkhard Müller/Hagen Kordes (dir.) (2006) : Interkulturell denken und handeln. Bonn : Bundeszentrale für politische Bildung (sous licence du Campus Verlag).

Remi Hess/Gabriele Weigand (dir.) (2007) : Teilnehmende Beobachtung in interkulturellen Situationen. Frankfurt/Main : Campus.

Christiane Montandon (dir.) (2008) : Interkulturelle Bildung in der Grundschule. Frankfurt/Main : Campus.

Christine Delory-Monberger/Gunter Gebauer/Marianne Krüger-Potratz/Christiane Montandon/Christoph Wulf (dir.) (2011) : Europäische Bürgerschaft in Bewegung. Münster [e.a.] : Waxmann.

Birte Egloff/Barbara Friebertshäuser/Gabriele Weigand (dir.) (2013) : Interkulturelle Momente in Biografien. Spurensuche im Kontext des Deutsch-Französischen Jugendwerks. Münster [e.a.] : Waxmann.

Publications en France

Lucette Colin/Anna Terzian (dir.) (2016) : Chercher sa voie. Récits de jeunes issus des migrations en France et en Allemagne. Paris : Téraèdre.

Ahmed Boubeker/Markus Ottersbach (dir.) (2015) : Diversité et participation. Approches franco-allemandes de l'action sociale pour la jeunesse des quartiers marginalisés. Paris : Téraèdre.

Marion Perrefort (2014) : L'échange franco-allemand des enseignants du premier degré. Paris : Téraèdre.

Gilles Brougère/Christoph Wulf (dir.) (2018) : À la rencontre de l'autre. Lieux, corps, sens dans les échanges scolaires. Paris : Téraèdre.

Christiane Montandon/Philippe Sarremejane (dir.) (2016) : Apprentissages informels et expériences interculturelles à l'école primaire. Paris : Téraèdre.

Laurent Jalabert/Nicolas Czubak (dir.) (2021) : Du passé à l'avenir, un siècle après. Dynamiques mémorielles autour des rencontres internationales et de la « Grand Guerre ». Paris : Téraèdre.

Publications en Allemagne

Vera King/Burkhard Müller (dir.) (2013) : Lebensgeschichten junger Frauen und Männer mit Migrationshintergrund in Deutschland und Frankreich. Interkulturelle Analysen eines deutsch-französischen Jugendforschungsprojekts. Münster [e.a.] : Waxmann.

Ahmed Boubeker/Markus Ottersbach (dir.) (2014) : Diversität und Partizipation. Deutsch-französische Perspektiven auf die Arbeit mit Jugendlichen aus marginalisierten Quartieren. Münster [e.a.] : Waxmann.

Marion Perrefort (2015) : Der deutsch-französische Grundschullehreraustausch. Mobilitätserfahrungen im Perspektivenwechsel. Münster [e.a.] : Waxmann.

Christoph Wulf/Gilles Brougère/Lucette Colin/Christine Delory-Momberger/Ingrid Kellermann/Karsten Lichau (2018) : Begegnung mit dem Anderen. Orte, Körper und Sinne im Schüleraustausch. Münster [e.a.] : Waxmann.

Marianne Krüger-Potratz/Bernd Wagner (dir.) (2018) : Deutsch-französischer Grundschulaustausch – informelles und interkulturelles Lernen. Eine videoethnographische Studie. Münster [e.a.] : Waxmann.

Diemut König/Simone Odierna (dir.) (2021) : Dynamiken des Rememberns in der internationalen Jugendarbeit. Geschichte, Gedenken und Pädagogik zum Ersten Weltkrieg. Münster [e.a.] : Waxmann.

N.B. : Les cinq ouvrages parus chez Nomos sont à différencier des autres publications car ils ne sont pas issus de groupes de recherches mais documentent deux colloques co-organisés et trois congrès organisés par l'OFAJ. Les textes des communications lors des congrès ont été conservés dans la langue de communication sans traduction. Les trois ouvrages comprennent ainsi les deux langues mais ne peuvent pas être considérés comme bilingues. Les deux autres ouvrages sont quant à eux les Actes de deux colloques et ont fait l'objet d'une traduction systématique dans l'autre langue. La version allemande a été publiée par Nomos et la version française par Armand Colin.

3.1.3. Remarques sur la production éditoriale

Nous disposons dorénavant d'un aperçu exhaustif des publications entreprises sous la bannière OFAJ dans le cadre des recherches menées depuis les années 1970. Cet aperçu appelle plusieurs constats et remarques complémentaires sur la forme comme sur le fond des publications.

Commençons par la forme. Nous remarquons que la stratégie éditoriale de l'OFAJ va en s'affirmant. Les premières publications ont initialement eu lieu dans le cadre institutionnel à travers la série Textes de travail. Ces textes étaient et sont encore aujourd'hui principalement destinés aux partenaires de l'Office et sont diffusés dans les réseaux proches de l'OFAJ, directement par l'Office et via ses organisations partenaires³²¹ dans les deux pays. La fin des années 1980 marque le début d'une volonté de communication par-delà le contexte OFAJ avec la parution de deux ouvrages chez Armand Colin.³²² Cette volonté s'affirme ensuite dans les années 1990 à travers de nombreuses publications dans la collection « Exploration interculturelle et science sociale » dirigée par Remi Hess et Lucette Colin chez Anthropos. Ces publications reprennent, pour beaucoup d'entre elles, des communications antérieures des chercheurs et chercheuses issues des travaux réalisés dans les années 1980. La collaboration entre l'OFAJ et la recherche aboutit dans les années 2010 à la création d'une

³²¹ Rappelons que l'OFAJ est avant tout une institution subventionnant des échanges de jeunes conçus et mis en œuvre par diverses organisations, associations, institutions scolaires ou comités de jumelage en France et en Allemagne. C'est à cette relation que le terme organisations partenaires fait référence. Un « annuaire des partenaires » est disponible sur le site de l'OFAJ : <https://www.ofaj.org/partenaires.html> [24.08.2022]. Donnons quelques exemples d'organismes partenaires : la Fédération Léo Lagrange, certaines fédérations de la ligue de l'enseignement ou des Ceméa, Volksbund Deutsche Kriegsgräberfürsorge e.V., Atelier Ludwigsburg-Paris, Stiftung Genshagen ou encore la Maison de Montpellier à Heidelberg, etc.

³²² Remi Hess fait mention d'un « interdit » de la part de l'OFAJ qui se positionne jusqu'en 1989 contre la publication des résultats.

Remi Hess (2021) : Quarante ans de recherche à l'OFAJ. En ligne : https://www.ofaj.org/media/hess_quarante-ans-de-recherche-a-l-ofaj.pdf [16.05.2022], ici p. 4.

collection propre à l'Office dirigée par Christine Delory-Momberger au sein de la maison d'édition Téraèdre, nommée « Dialogues / Dialogue », et de son pendant en allemand « Dialogue / Dialogues » chez Waxmann. Cela a deux conséquences. D'une part la visibilité de l'OFAJ est accrue par la présence du logo de l'institution sur la couverture des ouvrages qui tendent ainsi à former une sorte de bibliothèque des études OFAJ. D'autre part, l'OFAJ a directement la main sur la politique éditoriale au sein de cette collection. Soulignons enfin les différences entre les publications en France et en Allemagne et en particulier le décalage initial entre les dates de parution. Ainsi, les premiers ouvrages – hors compte-rendu de congrès et Actes de colloques – parus en Allemagne sont tous des traductions depuis les versions originales en français, ce qui témoigne de l'impulsion donnée par le côté français à la publication des résultats.³²³ En ce sens et même si de légers décalages persistent encore aujourd'hui, les collections jumelles Dialogues / Dialogue dans les deux pays participent de l'harmonisation des publications. Remarquons finalement que les responsabilités éditoriales et de coordination des contributions diffèrent parfois entre les éditions française et allemande témoignant d'un partage de ces responsabilités selon la langue de rédaction et le pays d'édition. C'est par exemple le cas de Apprentissages informels et expériences interculturelles à l'école primaire dirigé par Christiane Montandon et Philippe Sarremejane tandis que le pendant en allemand Deutsch-französischer Grundschulaustausch – informelles und interkulturelles Lernen. Eine videoethnographische Studie a, lui, été supervisé par Marianne Krüger-Potratz et Bernd Wagner.³²⁴

En ce qui concerne le fond des publications, si elles sont la plupart du temps similaires dans les deux langues, une observation et comparaison plus poussées font apparaître certains changements concernant la structure de l'ouvrage mais également parfois concernant son contenu. Nous citerons à titre d'exemples trois cas représentatifs mais non exhaustifs des différences entre les versions publiées dans les deux pays. Ainsi, les deux versions de l'ouvrage Ethnosociologie des échanges interculturels dont les deux versions comportent les mêmes articles mais selon un ordre en partie modifié. L'observation participante dans les situations interculturelles constitue un deuxième exemple où les différences entre les deux langues sont plus marquées. Outre un chapitrage et une organisation différente, l'édition allemande débute par une contribution consacrée aux principes, méthodes et à la mise en œuvre de l'observation

³²³ Voir Remi Hess (1999) : Les chemins de la recherche interculturelle. In : Remi Hess/Christoph Wulf (dir.) : *Parcours, passages et paradoxes de l'interculturel*. Paris : Anthropos, pp. 59-90.

³²⁴ Pour les autres cas se reporter au tableau 3.

participante rédigé par Hans Merkens.³²⁵ L'édition française s'ouvre, pour sa part, sur la reprise d'un article de Georges Lapassade publié dès 2002 dans le Vocabulaire de psychosociologie dans lequel l'auteur met en parallèle l'observation participante d'origine ethnographique et la recherche action pratiquée dans le domaine de la socioanalyse.³²⁶ Cet article est également présent dans l'édition allemande et suit directement celui de Merkens.³²⁷ D'autre part, une contribution de Monika Wagner-Willi et Christoph Wulf ayant trait aux études sur les rituels³²⁸ est absente de la version française de l'ouvrage. Ce faisant, le premier article envisagé dans chacun des deux ouvrages comme une introduction à l'observation participante témoigne de considérations différentes selon les contextes académiques. En effet, la contribution de Lapassade vise à montrer l'intérêt de l'observation participante – qui suppose le maintien des activités habituelles et la participation à celles-ci des chercheurs et chercheuses – dans le contexte de l'analyse institutionnelle – dont l'intervention est basée sur une mise en pause des activités habituelles.³²⁹ Le maintien de cet article dans l'ouvrage allemand permet ainsi de diffuser dans l'espace germanophone des préoccupations d'un courant de recherche relativement développé en France mais marginal en Allemagne. Cela pose néanmoins la question de la réception de l'article par un lectorat pas forcément au fait des sujets et dispositifs de recherche de l'analyse institutionnelle. En ce sens, l'article de Merkens remplit les attentes supposées du lectorat germanophone en introduisant l'observation pédagogique en tant que méthode de recherche et en présentant diverses modalités. Cet aspect concernant la pratique de l'observation participante et donnant les clés de sa mise en œuvre dans des projets de recherche manque par conséquent au lectorat français ou francophone.

³²⁵ Hans Merkens (2007) : *Teilnehmende Beobachtung. Grundlagen – Methoden – Anwendung*. In : Remi Hess/Gabriele Weigand (dir.) : *Teilnehmende Beobachtung in interkulturellen Situationen*. Frankfurt/Main : Campus, pp. 23-38.

³²⁶ Georges Lapassade (2006) : L'observation participante. In : Remi Hess/Gabriele Weigand (dir.) : *L'observation participante dans les situations interculturelles*. Paris : Anthropos, pp. 13-32 et Georges Lapassade (2016²) [2002] : Observation participante. In : Jacqueline Barus-Michel/Eugène Enriquez/André Lévy (dir.) : *Vocabulaire de psychosociologie*. Toulouse : Érès, pp. 392-407.

³²⁷ Georges Lapassade (2007) : *Teilnehmende Beobachtung. Ursprünge – Differenzierungen – Abgrenzungen*. In : Remi Hess/Gabriele Weigand (dir.) : *Teilnehmende Beobachtung in interkulturellen Situationen*. Frankfurt/Main : Campus, pp. 39-61.

³²⁸ Monika Wagner-Willi/Christoph Wulf (2007) : Zur Ethnographie der Berliner Ritualstudie. In : Remi Hess/Gabriele Weigand (dir.) : *Teilnehmende Beobachtung in interkulturellen Situationen*. Frankfurt/Main : Campus, pp. 157-175.

³²⁹ Voir infra pour une présentation plus détaillée de ce courant de recherches.

Enfin, un troisième exemple concerne l'ouvrage *La pédagogie des rencontres interculturelles* dont la version allemande est amputée d'un texte d'Ewald Brass, alors responsable de la recherche à l'OFAJ, qui conclue la version française. Cet article très conséquent prend la forme d'un essai et est la reprise d'un texte de 1984 à la fois rétrospectif et programmatique.³³⁰ Brass présente plusieurs « illusions à l'œuvre »³³¹ dans les programmes internationaux d'échanges de jeunes et propose une « esquisse pour un changement de cap »³³² dont le pivot serait assuré par des « médiateurs-interprètes des cultures ».³³³ Brass considère de manière critique les échanges internationaux – et à ce titre les programmes de l'OFAJ – comme des « réponses symboliques » envers le « rapprochement des peuples » et la « construction de l'Europe »³³⁴ menée par le haut. Il observe cependant que les institutions internationales, comme l'OFAJ, sont les mieux disposées à mener des actions de formation « par le bas »³³⁵ dirigées vers les citoyen·nes, car ces institutions sont situées précisément entre les États, les organisations locales et les citoyen·nes. Ainsi, Brass cherche-t-il à redéfinir le rôle des programmes OFAJ qui, selon lui, devraient tendre vers une certaine sensibilisation aux « ignorances attentives »³³⁶ grâce à l'encadrement par les « médiateurs interprètes des cultures ». Il est ainsi remarquable que ce texte qui permet de comprendre les impulsions données par le responsable de la recherche à l'OFAJ dès la création du bureau « pédagogie » – et dont témoignent dans divers articles les chercheurs et chercheuses l'ayant côtoyé³³⁷ – n'ait pas été intégré à la version allemande *Europäische Nachbarn – vertraut und fremd. Pädagogik interkultureller Begegnungen*.

Un dernier point, qui ne concerne plus la comparaison entre les ouvrages selon la langue de publication, doit à ce stade encore être relevé. Il s'agit de la

³³⁰ Ewald Brass (1996) : Les échanges internationaux des jeunes sont ceux de leurs adultes. De la formation aux ignorances attentives. In : Lucette Colin/Burkhard Müller (dir.) : *La pédagogie des rencontres interculturelles*. Paris : Anthropos, pp. 229-292.

³³¹ *Ibid.*, p. 242.

³³² « Esquisse pour un changement de cap » est le titre de la partie conclusive de l'ouvrage dans laquelle a été publié le texte de Brass.

³³³ Brass (1996), p. 270.

³³⁴ *Ibid.*, p. 280.

³³⁵ *Ibid.*, p. 281.

³³⁶ *Ibid.*, p. 238

³³⁷ Voir ainsi Hess/Wulf (1999), forme de mélanges offerts à Ewald Brass ou encore les témoignages de chercheurs et chercheuses publiés en juin 2021 sur le site de l'OFAJ, en particulier ceux de Lucette Colin, Gunter Gebauer, Remi Hess, Gabriele Weigand et Christoph Wulf : <https://www.ofaj.org/recherche-et-evaluation/l-ecole-ofaj/textes-sur-l-ecole-ofaj.html> [16.05.2022].

porosité qui existait entre les diverses publications. Ainsi à titre d'exemple, le chapitre VII « Représentations sociales et contacts interculturels » de La communication interculturelle rédigé par Edmond-Marc Lipiansky est-il repris – et légèrement raccourci – en première partie du Texte de travail 14 publié en 1997 et intitulé La formation interculturelle consiste-t-elle à combattre les stéréotypes et les préjugés ? Ce texte est lui-même intégré in extenso mais scindé en deux chapitres dans le Guide de l'interculturel en formation paru en 1999. Toujours dans le domaine des publications en lien direct avec l'OFAJ, les ouvrages importants compte tenu de leur visée programmatique comme *La pédagogie des échanges interculturels* ou *Ethnosociologie des rencontres interculturelles* regroupent des contributions bien plus anciennes, issues principalement de deux colloques scientifiques de l'OFAJ : l'un datant de 1988 à l'occasion du 25^e anniversaire de l'OFAJ et l'autre de 1984.³³⁸ Cette porosité ne se limite pas aux publications que l'on peut qualifier d'internes à l'OFAJ. Les chercheurs et chercheuses ont publié sur la base de leurs travaux dans le cadre des expérimentations OFAJ des articles dans diverses revues. Jean-René Ladmiral et Edmond-Marc Lipiansky listent à ce titre leurs propres articles à partir desquels ils ont rédigé La communication interculturelle. Certains chapitres de cet ouvrage sont des synthèses ou des versions en partie remaniées de plusieurs contributions antérieures parues dans les revues Connexions, Revue d'Allemagne ou Ethnopsychologie.³³⁹

Outre ces comparaisons concernant les ouvrages publiés, l'état des lieux réalisés permet de montrer la volonté de l'OFAJ ainsi que celle des chercheurs et chercheuses de jouer un rôle actif dans les transferts intellectuels et universitaires entre la France et l'Allemagne au sujet de l'interculturel.³⁴⁰ Les ouvrages reflétant le travail des groupes de recherche et mêlant les points de vue de chercheurs et chercheuses de France et d'Allemagne constituent à ce titre

³³⁸ Colin et Müller font mention de ce réemploi et parlent de « versions revues et corrigées » dans leur présentation de *La pédagogie des rencontres interculturelles* (Colin/Müller (1996), p. 15). Les bibliographies des publications antérieures, notamment celle de l'ouvrage *L'exploration interculturelle* de Jacques Demorgon qui est un bilan des recherches effectuées jusqu'alors, permettent de retrouver les dates originelles de la majorité des contributions.

³³⁹ Jean-René Ladmiral/Edmond-Marc Lipiansky (1989) : *La communication interculturelle*. Paris : Armand Colin, pp. 310-311.

³⁴⁰ Sur les transferts culturels, en particulier dans le contexte franco-allemand, voir les travaux de Michel Espagne et notamment : Michel Espagne (1999) : *Les transferts culturels franco-allemands*. Paris : PUF ; (2013) : La notion de transfert culturel. In : *Revue Sciences/Lettres*, 1. En ligne : <http://journals.openedition.org/rsl/219> [01.08.2022] ; Michel Espagne/Michael Werner (dir.) (1988) : *Transferts. Les relations interculturelles dans l'espace franco-allemand (XVIII^e et XIX^e siècle)*. Paris : Recherche sur les Civilisations, ou encore par-delà le contexte franco-allemand : Michel Espagne/Hans-Jürgen Lüsebrink (dir.) (2015) : *Transferts de savoirs sur l'Afrique*. Paris : Karthala.

des supports matériels exemplaires. D'un point de vue français, ces transferts se matérialisent également par le choix d'éditer majoritairement des ouvrages collectifs alors que le canon de la publication académique était encore la monographie – contrairement aux habitudes de publication en Allemagne. Ainsi, ces transferts initiés par la question interculturelle se manifestent dans les contenus abordés mais aussi dans des aspects matériels du livre allant jusqu'à modifier des habitudes éditoriales. Avant d'aborder le contenu des publications en lien avec l'interculturel, arrêtons-nous sur les chercheurs et chercheuses formant le cœur des groupes de recherche OFAJ et assurant une continuité entre les différents projets de recherche menés. La présentation de leurs parcours et l'analyse de leurs orientations théoriques et méthodologiques permettra de contextualiser les recherches OFAJ et de mieux comprendre les développements qui ont été et sont encore menés à propos de l'interculturel. C'est à cette étude qu'est consacrée la section suivante.

3.2. Approche prosopographique de la recherche OFAJ

3.2.1. Éléments biographiques et parcours universitaires

La lecture des tableaux précédents permet de repérer plusieurs noms qui apparaissent fréquemment. Ces chercheurs et chercheuses collaborent ainsi régulièrement avec l'OFAJ et occupent une place particulière dans ce contexte de recherches, en raison de la longévité de leur collaboration avec l'Office mais aussi en raison de leur implication dans de multiples projets de recherche ou encore de leur forte activité et/ou responsabilité éditoriales. Cette communauté de chercheurs et chercheuses revendique de former une « École OFAJ ». ³⁴¹ Par-delà cette implication dans les projets de recherche OFAJ – portée par des motivations diverses relatives aux parcours de chacun·e ainsi que par des liens

³⁴¹ L'expression « École de l'OFAJ » a été introduite, à notre connaissance, par Remi Hess en 1998 dans l'introduction de son ouvrage *Pédagogue sans frontière. Écrire l'intérêt* : « Pour moi, le travail éditorial permet de construire un espace où (sic) émerge une pensée de l'interculturel. Analyser cette activité quotidienne, c'est aider à penser la visualisation, davantage que l'émergence, d'un nouveau collectif de recherche, déjà structuré dans ce que l'on pourrait oser nommer "L'école de l'OFAJ" » (p. VIII). Depuis, l'expression a été régulièrement reprise par d'autres chercheurs et chercheuses et est aujourd'hui utilisée et ouvertement revendiquée comme en témoigne le titre du colloque organisé par l'OFAJ les 10 et 11 juin 2021 : « Une École OFAJ : enjeux et perspectives de la recherche interculturelle franco-allemande ».

d'amitié noués au fil des rencontres³⁴² –, quelles sont les caractéristiques partagées dont se réclament les chercheurs et chercheuse à travers l'expression d'« École OFAJ » ? C'est à cette question que nous répondrons dans les prochaines pages. Nous présentons certains éléments clefs des parcours académiques de plusieurs membres de premier plan de cette communauté de recherche : Lucette Colin, Christine Delory-Momberger, Jacques Demorgon, Gunter Gebauer, Remi Hess, Jean-René Ladmiral, Edmond-Marc Lipiansky, Burkhard Müller, Hans Nicklas, Gabriele Weigand et Christoph Wulf. Cette approche est donc de type prosopographique.³⁴³ Nous nous intéressons à des personnalités marquantes qui ont participé à l'émergence et à la consolidation de la recherche OFAJ. Ce faisant, nous reprenons le postulat de l'existence d'une « École OFAJ » que nous envisageons donc comme un groupe social dont nous chercherons à isoler des éléments de structuration – notamment les courants de recherche de ses membres. Nous serons ainsi en mesure de saisir les contours du cadre d'action et d'intervention des chercheurs et chercheuses dans le contexte OFAJ, c'est-à-dire les soubassements théoriques à partir desquels l'interculturel a été développé dans le contexte de l'Office.³⁴⁴ Une fois ce cadre délimité, nous pourrions examiner les publications de cette communauté de recherche par le prisme de l'interculturel qui y est construit et véhiculé.

Le tableau 4 suivant présente les éléments biographiques jalonnant les parcours scientifiques des onze chercheurs et chercheuses retenues. Nous avons relevé les travaux personnels de première importance (thèses et habilitations à

³⁴² Voir notamment les témoignages publiés à l'occasion du colloque susmentionné dans lesquels les chercheurs et chercheuses retracent l'origine de leur rencontre avec l'OFAJ et leurs motivations ayant conduit à leur engagement durable auprès de l'institution. Celles-ci se trouvent par exemple dans les histoires familiales (Remi Hess), dans une enfance marquée par la Seconde Guerre mondiale (Jacques Demorgon) ou dans l'expatriation en Allemagne à l'entrée dans la vie d'adulte (Christine Delory-Momberger) mais aussi dans des expériences professionnelles (Christoph Wulf) ou vécues dans le cadre des études avant d'infléchir la carrière universitaire (Gabriele Weigand). Ces témoignages sont tous disponibles en ligne : Témoignages sur « L'École OFAJ ». <https://www.ofaj.org/recherche-et-evaluation/l-ecole-ofaj/textes-sur-l-ecole-ofaj.html> [24.08.2022].

³⁴³ Notons que nous n'avons pas l'ambition de mener une réelle enquête prosopographique qui dépasserait le cadre du présent travail. C'est pourquoi nous utilisons le terme « d'approche prosopographique » qui reflète l'inspiration de la démarche. Ainsi, nous nous situons dans le cadre de la définition minimale de la prosopographie qui « cherche à dégager les caractères communs d'un groupe d'acteurs historiques en se fondant sur l'observation systématique de leurs vies et de leurs parcours. » Pierre-Marie Delpu (2015) : La prosopographie, une ressource pour l'histoire sociale. In : *Hypothèses*, 18/1, pp. 263-274, ici p. 265. Dans cet article, Delpu mène une réflexion sur les origines, l'actualité et les perspectives de la prosopographie.

³⁴⁴ Nous nous souvenons du rôle joué par la recherche dans l'émergence de cette notion dans le contexte OFAJ. Voir chapitre 1.

diriger des recherches), les universités ainsi que les centres de recherche de rattachement.

Tableau 4 : Éléments des parcours de chercheurs et chercheuses collaborant fréquemment avec l'OFAJ.

Auteurs et autrices	Thèses et habilitations	Universités	Centres de recherche de rattachement
Allemagne			
Gunter Gebauer (1944-) Années de travail avec l'OFAJ : 1990-2017	(1969) : <i>Paradigmen, Bilder, Normen: Beiträge zu einer Theorie der Bedeutung im Anschluss an die spätere Philosophie Ludwig Wittgensteins</i> . Thèse de doctorat en philosophie sous la direction de Hans Lenk et Kurt Hübner. Berlin : Technische Universität Berlin. (1975) : <i>Analytische Sprachphilosophie und das Verstehen. Untersuchungen zu einer Theorie der verstehenden Wissenschaften</i> . Habilitation à diriger des recherches en philosophie, [s.n.]. Karlsruhe : Technische Universität Karlsruhe.	1978 : Professeur en philosophie du sport à la Freie Universität Berlin. Depuis 2012 : professeur émérite en philosophie à la Freie Universität Berlin.	Membre fondateur du Interdisziplinäres Zentrum für Historische Anthropologie (Freie Universität Berlin) [Centre interdisciplinaire d'anthropologie historique].

Auteurs et autrices	Thèses et habilitations	Universités	Centres de recherche de rattachement
Burkhard Müller (1939-2013)	<p>(1971) : <i>Kommunikation kirchlicher Organisationen: Funktionen der Werbung in der Kirche</i>. Thèse de doctorat en théologie, sous la direction de Walter Bernet. Zürich : Universität Zürich.</p> <p>(1982) : <i>Sozialpädagogisches Handeln: zum Verhältnis von Alltäglichkeit, Reflexivität und professionellem Ethos</i>. Habilitation à diriger des recherches en sciences sociales et sciences de l'éducation, [s.n.]. Tübingen : Universität Tübingen.</p>	<p>?-1982 : chercheur associé à l'Institut für Erziehungswissenschaften à l'Université de Tübingen [Institut pour les sciences de l'éducation].</p> <p>1983-2004 : Professeur en pédagogie sociale à l'Université de Hildesheim.</p>	<p>Institut für Sozial- und Organisationspädagogik (Université de Hildesheim) [Institut pour la pédagogie sociale et des organisations].</p>
Hans Nicklas (1931-2016)	<p>(1968) : <i>Thomas Manns Novelle Der Tod in Venedig: Analyse des Motivzusammenhangs und der Erzählstruktur</i>. Thèse de doctorat en études germaniques, [s.n.]. Marbourg : Philipps-Universität Marburg.</p>	<p>Professeur de science politique à la Goethe-Universität Frankfurt.</p>	<p>Membre de la Hessische Stiftung Friedens- und Konfliktforschung [Fondation hessoise pour la recherche sur la paix et les conflits].</p>

Auteurs et autrices	Thèses et habilitations	Universités	Centres de recherche de rattachement
Gabriele Weigand (1953-) Années de travail avec l'OFAJ : 1990-	(1983) : <i>Erziehung trotz Institutionen? Die pädagogie institutionnelle in Frankreich</i> . Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, [s.n.]. Würzburg : Universität Würzburg. (2003) : <i>Schule der Person. Zur anthropologischen Grundlegung einer Theorie der Schule</i> . Habilitation à diriger des recherches en sciences de l'éducation, [s.n.]. Würzburg : Universität Würzburg.	1985-1989 : chercheuse associée à la chaire de pédagogie à l'Université Julius-Maximilians de Würzburg. Depuis 2004 : Professeure en sciences de l'éducation à la Pädagogische Hochschule Karlsruhe.	
Christoph Wulf (1944-) Années de travail avec l'OFAJ : 1972-	(1973) : <i>Das politisch-sozialwissenschaftliche Curriculum : eine Analyse der Curriculumentwicklung in den USA</i> . Thèse de doctorat, sous la direction de Wolfgang Klafki. Marburg : Philipps-Universität Marburg. (1975) : <i>Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaft</i> . Habilitation	1975 : Professeur en sciences de l'éducation à la Universität-Gesamthochschule-Siegen. Depuis 1980 : Professeur en sciences de l'éducation et anthropologie à la Freie Universität Berlin.	Membre fondateur du Interdisziplinäres Zentrum für Historische Anthropologie [centre interdisciplinaire d'anthropologie historique] et de la Gesellschaft für Historische Anthropologie e.V. [société pour l'anthropologie historique] (Freie Universität Berlin).

Auteurs et autrices	Thèses et habilitations	Universités	Centres de recherche de rattachement
	à diriger des recherches en sciences de l'éducation, [s.n.]. Marburg : Philipps-Universität Marburg.		
France			
Lucette Colin Années de travail avec l'OFAJ : 1978-2016	(1983) : <i>Reich et le statut de la dissidence : évaluation critique du mouvement de l'oeuvre de Wilhelm Reich</i> . Thèse de 3 ^e cycle en psychanalyse, sous la direction de Pierre Fédida. Paris : Université Diderot – Paris 7.	Jusqu'en 2007 : Maîtresse de conférences en sciences de l'éducation à l'Université Paris 8 Vincennes – Saint-Denis.	EXPERICE – Centre de Recherche Interuniversitaire Expérience Ressources Culturelles Éducation (Université Paris 8).
Christine Delory-Momberger (1948-) Années de travail avec l'OFAJ : 2010-	(1993) : <i>L'écho et le silence dans le labyrinthe généalogique. Analyse narrative, thématique et ethnographique du récit de vie d'Hélène A. Considérations sur la pratique du récit de vie dans une perspective d'Analyse institutionnelle</i> . Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, sous la direction de Remi	1999 : Maîtresse de conférences en sciences de l'éducation à l'IUT Saint Denis et Université Paris 13/Nord. Depuis 2006 : Professeure des sciences de l'éducation à l'Université Paris 13.	EXPERICE – Centre de Recherche Interuniversitaire Expérience Ressources Culturelles Éducation (Université Paris 13). Membre fondatrice de l'association Le sujet dans la cité et directrice de publication de la revue <i>Le sujet dans la cité. Revue internationale de</i>

Auteurs et autrices	Thèses et habilitations	Universités	Centres de recherche de rattachement
	Hess. Paris : Université Paris 8.		<i>recherche biographique.</i>
	(2003) : <i>Enjeux et perspectives de la recherche biographique : biographie, socialisation, éducation.</i> Habilitation à diriger des recherches en sciences de l'éducation, tuteur scientifique Gilles Brougère. Paris : Université Paris 13.		
Jacques Demorgon (1929-)	(1974) : <i>Une communication de masse : la chanson à succès : essai d'une première systématisation de son étude en France de 1946 à 1966.</i> Thèse de 3 ^e cycle en sociologie, sous la direction de Roger Daval. Paris : Université Paris 5.	Professeur de philosophie dans l'enseignement secondaire.	
Années de travail avec l'OFAJ : 1976-2014	<i>d'une première systématisation de son étude en France de 1946 à 1966.</i> Thèse de 3 ^e cycle en sociologie, sous la direction de Roger Daval. Paris : Université Paris 5.	Maître de conférences en psychologie sociale à l'Université Bordeaux-Montaigne puis à l'Université de Reims.	
Remi Hess (1947-)	(1973) : <i>Les Maoïstes français comme analyseurs des institutions politiques : 1962-72.</i> Thèse de doctorat en sociologie politique, sous la direction de Henri	1986-1990 : Maître de conférences en sciences de l'éducation à l'Université Paris VIII Vincennes. 1990-1994 : Professeur de sciences de l'éducation à	EXPERICE – Centre de Recherche Interuniversitaire Expérience Ressources Culturelles Éducation (Université Paris 8).
Années de travail avec l'OFAJ : 1974-2015	Thèse de doctorat en sociologie politique, sous la direction de Henri	1990-1994 : Professeur de sciences de l'éducation à	

Auteurs et autrices	Thèses et habilitations	Universités	Centres de recherche de rattachement
	<p>Lefebvre, Nanterre : Université Paris-Nanterre.</p> <p>(1982) : <i>Intervention, implication, médiation</i>. Thèse d'État en sciences de l'éducation, tuteur scientifique</p> <p>René Lourau. Paris : Université Paris 8.</p>	<p>l'Université puis à l'IUFM de Reims.</p> <p>1994 : Professeur de sciences de l'éducation à l'Université Paris 8 Vincennes – Saint Denis.</p> <p>Depuis 2016 : Professeur émérite à l'Université Paris 8 Vincennes – Saint Denis.</p>	
Jean-René Ladmiral (1942-)	<p>(1974) : <i>Jürgen Habermas : quatre essais sur la raison, la pratique et la technique, traduction avec un commentaire d'introduction</i>. Thèse de 3^e cycle sous la direction de Paul Ricoeur. Nanterre : Université Paris X-Nanterre.</p> <p>(1995) : <i>La traductologie : de la linguistique à la philosophie</i>. Habilitation à diriger des recherches, sous la direction de Michel Arrivé. Nanterre : Université Paris X-Nanterre.</p>	<p>Université Paris X-Nanterre.</p> <p>Professeur à l'ISIT (Institut de management et de communication interculturels de Paris).</p>	Centre d'études et de recherches en traduction (CERT) (Université Paris X-Nanterre).
Edmond-Marc	(1976) : <i>L'âme française : analyse</i>	Université Paris X-Nanterre.	Laboratoire sur les déterminants

Auteurs et autrices	Thèses et habilitations	Universités	Centres de recherche de rattachement
Lipiansky (1939-)	<p><i>d'une représentation sociale</i>. Thèse de 3^e cycle en psychologie sous la direction de Jean Maisonneuve. Nanterre : Université Paris X-Nanterre.</p> <p>(1993) : <i>Identité, communication et changement</i>. Thèse de doctorat d'État sur travaux en psychologie, sous la direction de Claude Chabrol. Nanterre : Université Paris X-Nanterre.</p>		<p>culturels et sociaux des processus cognitifs et des conduites (Université Paris X-Nanterre).</p> <p>Centre de Recherche et d'Intervention en Education Permanente (Université Paris X-Nanterre).</p>

NB : Les informations contenues dans ce tableau sont issues du recoupement de plusieurs sources : site internet des auteurs et autrices lorsqu'un site existe, biographies disponibles dans les ouvrages et données par les maisons d'édition, catalogues des bibliothèques de plusieurs universités afin de retrouver les thèses et/ou habilitations à diriger des recherches non publiées, documents de l'OFAJ notamment les témoignages personnels déjà évoqués. Le Catalogue du Système Universitaire de Documentation (SUDOC) nous a en outre été d'une aide précieuse pour les chercheurs et chercheuses françaises. Ces sources éparses expliquent également pourquoi certaines informations n'ont pas pu être recensées de manière systématique. Pour autant, cela ne doit pas gêner la lecture de ce tableau qui ne prétend pas à l'exhaustivité et se veut un élément de synthèse permettant de mettre en avant certains points saillants qui seront détaillés dans la suite.

Ce tableau contenant des informations, certes quelque peu disparates, fournit néanmoins un premier aperçu des tendances et orientations des chercheurs et chercheuses collaborant avec l'OFAJ qu'il s'agit désormais d'approfondir. Un

élément central s'impose d'emblée à la lecture du tableau : la présence forte et majoritaire de chercheurs et chercheuses tant Français-es qu'Allemand-es rattaché-es aux sciences de l'éducation. Une étude plus approfondie des parcours, influences et références de ces auteurs et autrices permet en outre de définir les contours de deux orientations de ces recherches éducatives et pédagogiques.

Dans un premier temps, il est possible de repérer une orientation psychosociologique dans les parcours esquissés. En effet, plusieurs universitaires sont proches de l'Association pour la recherche et l'intervention psychosociologiques (ARIP) co-fondée en 1958 par Max Pagès et Guy Palmade et publient dans la revue *Connexions* portée par l'ARIP et qui a accompagné les développements de la psychosociologie en France.³⁴⁵ D'autres se situent dans les pas de Georges Lapassade et René Lourau – eux-mêmes en contact avec l'ARIP – qui ont défini et établi un courant particulier de la psychosociologie, l'analyse institutionnelle.³⁴⁶ Ce courant institutionnaliste se retrouve notamment dans les sciences de l'éducation telles qu'elles ont été développées à l'Université Paris 8 Vincennes-Saint Denis. L'analyse institutionnelle a joué un rôle de premier plan dans les premières années de la recherche à l'OFAJ, dans les années 1970-1980, du fait de la forte implication de chercheurs et chercheuses francophones membres du Centre de recherches institutionnelles (CRI) comme Remi Hess, Pascal Dibie, Jean-René Ladmiraal ou encore Lucette Colin.³⁴⁷ Le fonctionnement universitaire étant différent côté allemand, il n'est évidemment pas possible d'identifier un ou plusieurs centres de recherche regroupant plusieurs chercheurs et chercheuses. Il existe en revanche des passerelles avec ces courants de pensée très organisés en France sur la base d'une orientation intellectuelle commune. Gabriele Weigand a ainsi consacré sa thèse à l'analyse

³⁴⁵ Par exemple, Jean-René Ladmiraal (1981) : Pour une dynamique des groupes bilingues. In : *Connexions*, 33, pp. 55-68 et Jean-René Ladmiraal (1983) : Problèmes psychosociologiques de la traduction. In : *Connexions*, 39, pp. 115-125.

³⁴⁶ Remarquons en outre que Max Pagès et Georges Lapassade furent directement impliqués dans les premières recherches de l'OFAJ. Nous nous souvenons que Max Pagès fut avec Burkhard Müller membre du groupe d'innovation et rédacteur du *Manifeste pour l'animation existentielle* qui avait occasionné une polémique interne. Quant à Georges Lapassade il organisa, également avec Burkhard Müller, le premier programme expérimental à la demande d'Ewald Brass, chef du bureau Pédagogie de l'OFAJ. Il cessa néanmoins ses activités avec l'OFAJ dès 1976. Voir Remi Hess/Gabriele Weigand (2006) : 30 ans d'expérience de terrain dans les groupes franco-allemands de jeunes : problèmes méthodologiques, pratiques et perspectives. In : *Idem* (dir.) : *L'observation-participante dans les situations interculturelles*. Paris : Anthropos, pp. 1-9.

³⁴⁷ Ladmiraal/Lipiansky (1989), p. 31 et Hess (1999), pp. 66-69. L'association publia également un bulletin interne *Le cri du C.R.I.* comportant des contributions des auteurs et autrices mentionnées.

institutionnelle et a édité avec Remi Hess un ouvrage en allemand à ce sujet.³⁴⁸ Burkhard Müller mena pour sa part des travaux dans le domaine de la pédagogie sociale en y intégrant une dimension psychanalytique dans une approche clinique telle que portée en France par l'ARIP puis par le Laboratoire du changement social, fondé en 1969 également par Max Pagès au sein de l'Université Paris 7, puis plus récemment par le CIRFIP (Centre international de recherche, formation et intervention en psychosociologie). L'ouvrage co-édité par Burkhard Müller et Florence Giust-Desprairies rendant compte des groupes de recherche-formation à l'OFAJ témoigne de cette proximité et d'une approche clinique partagée dans une optique de changement social et personnel.³⁴⁹

Une seconde orientation peut être identifiée à partir de l'appartenance de plusieurs chercheurs et chercheuses au laboratoire EXPERICE (Centre de Recherche Interuniversitaire Expérience Ressources Culturelles Éducation). Ce laboratoire a été créé suite à la fusion de deux groupes de recherches en science de l'éducation des Universités Paris 13 et Paris 8 et se donne comme thématique de recherches les apprentissages dans les situations non formalisées tant à l'école que hors l'école, chez les enfants et les adultes en s'appuyant notamment sur la notion d'expérience.³⁵⁰ Ce rapprochement correspond à la rencontre de deux courants des sciences de l'éducation, l'un institutionnaliste et l'autre consacré aux histoires de vie et aux études biographiques tel que porté par la revue et l'association éponyme *Le sujet dans la cité*. Du côté allemand de la recherche OFAJ, cette perspective expérientielle tenant compte des intrications institutionnelles est liée aux travaux de Christoph Wulf centrés sur

³⁴⁸ Gabriele Weigand/Remi Hess/Gerald Prein (dir.) (1988) : *Institutionelle Analyse. Theorie und Praxis*. Frankfurt/Main : Athanaeum. Voir également, Recherches interculturelles et transnationales franco-allemandes. En ligne : <https://experice.univ-paris13.fr/presentation/thematiques-transversales/prt3-recherches-interculturelles-et-transnationales-franco-allemandes/> [16.05.2022].

³⁴⁹ Florence Giust-Desprairies/Burkhard Müller (dir.) (1997) : *Se former dans un contexte de rencontres interculturelles*. Paris : Anthropos.

³⁵⁰ À propos du laboratoire EXPERICE. En ligne : <https://experice.univ-paris13.fr/presentation/> [16.05.2022].

diverses notions comme la mimésis³⁵¹ ou les rituels.³⁵² Ce dernier publie par ailleurs régulièrement dans la revue *Le sujet dans la cité* et a rédigé trois entrées dans le *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*, ouvrage francophone de référence dirigé par Christine Delory-Momberger et publié avec le soutien du laboratoire EXPERICE.³⁵³

Nous présentons plus amplement ces deux courants de la recherche en pédagogie et sciences de l'éducation dans la section suivante afin d'en saisir les enjeux et d'envisager les répercussions de ces orientations dans le développement de la recherche dans le contexte OFAJ ainsi que, plus précisément, sur le développement de la notion d'interculturel.

3.2.2. Deux courants de recherche en lien avec les sciences de l'éducation

3.2.2.1. La psychosociologie

La psychosociologie est une discipline vaste regroupant de nombreuses orientations. Parmi celles-ci, deux émergent des parcours des chercheurs et cher-

³⁵¹ « Les processus mimétiques assurent l'acquisition des comportements sociaux et de la culture. Par eux les enfants apprennent à focaliser leur attention, à maîtriser leurs mouvements, à les accompagner et à les élaborer à travers le langage ; par eux encore ils apprennent à marcher, à participer aux interactions sociales, à parler, à développer leurs sentiments. La manière dont se réalisent ces processus d'imitation créatrice est différente d'un être humain à l'autre. » Christoph Wulf (2019) : *Mimésis sociale*. In : Christine Delory-Momberger (dir.) : *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*. Toulouse : Érès, pp. 108-112, ici p. 110.

³⁵² « Les processus rituels donnent une incarnation aux institutions et aux organisations. » Christoph Wulf (2019) : *Rituels*. In : Christine Delory-Momberger (dir.) : *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*. Toulouse : Érès, pp. 147-150, ici p. 147. Selon Wulf qui se place dans une perspective d'anthropologie culturelle contemporaine, les rituels ont un rôle majeur à l'intersection de l'individuel et du collectif : « La recherche sur les rituels, les arrangements rituels et les ritualisations, sous la considération de leur caractère performatif, est d'une importance considérable pour la recherche biographique. Si, avec la différenciation croissante de la société, les rituels à portée sociale globale ont perdu de leur centralité, ceux qui ont pour objet de structurer et de façonner la vie individuelle connaissent un regain significatif. Par ailleurs, comme le nombre des collectifs et des groupes d'appartenance a augmenté dans les sociétés modernes, ceux-ci ont besoin des rituels et des processus d'inclusion et d'exclusion qu'ils mettent en place pour se différencier les uns des autres et développer leur identité. » *Ibid.*, p. 149.

³⁵³ Christine Delory-Momberger (dir.) (2019) : *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*. Toulouse : Érès.

cheuses collaborant avec l'OFAJ. Il s'agit de l'analyse institutionnelle et de la dynamique de groupe.

L'analyse institutionnelle est une sociologie d'intervention qui tire ses origines de la psychiatrie. Des thérapeutes instaurèrent de nouvelles formes de relations au sein de leurs établissements de soins. Ce fut notamment le cas à l'hôpital psychiatrique de Saint-Alban-sur-Limagnole en Lozère puis à la clinique de Cour-Cheverny (Loir-et-Cher). Selon ces médecins, une thérapie efficace pour les patient-es ne pouvait occulter le contexte social, c'est-à-dire l'établissement asilaire. Ils s'engagèrent donc dans une démarche d'analyse à travers l'implication de toutes les personnes présentes et actives dans l'asile : médecins, infirmiers et infirmières, personnel administratif, personnel de service et malades. Ce travail aboutit à « une organisation neuve de la vie quotidienne dans l'institution »³⁵⁴ avec, notamment, la participation active des malades dans la gestion de l'établissement. La psychothérapie institutionnelle constitue à ce titre le reflet pratique de la dialectique de l'institution théorisée par Cornelius Castoriadis : en instituant de nouvelles relations, c'est le modèle institué de l'asile qui fut bousculé.³⁵⁵ Dans un deuxième temps, l'analyse institutionnelle trouva une autre inspiration dans le domaine de la pédagogie. À la suite de la psychothérapie institutionnelle et de la reformulation du rôle des thérapeutes, le courant pédagogique envisagea à son tour l'enseignant-e comme intervenant-e, c'est-à-dire comme un-e analyste. Une première orientation de cette pédagogie institutionnelle fut psychanalytique et se concentra sur les phénomènes internes au « groupe-classe ». Une seconde orientation prit une direction plus sociologique et psychosociologique et envisagea, dans une orientation non-directive inspirée par Carl Rogers,³⁵⁶ les enseignant-es comme des intervenant-es « au service du groupe-classe qui s'auto-gère, qui détermine ses buts, ses activités, ses méthodes et ses moyens de travail. »³⁵⁷ Georges Lapassade et René Lourau qui ont formalisé l'analyse institutionnelle appartiennent à ce courant psychosociologique de la pédagogie institutionnelle. Deux caractéristiques fortes émergent de ces courants institutionnalistes. D'une part l'attention est portée aux groupes et, en conséquence, à l'utilisation de « techniques de groupe (thérapie de groupe, pédagogie de groupe, groupe de

³⁵⁴ Remi Hess (1981) : *La sociologie d'intervention*. Paris : PUF, p. 152.

³⁵⁵ Cornelius Castoriadis (1975) : *L'institution imaginaire de la société*. Paris : Seuil.

³⁵⁶ Carl Rogers (1902-1987), psychologue états-unien, fut l'un des inspirateurs des pédagogies non directives. Une biographie détaillée peut être consultée sous André de Peretti (2016) : Rogers Carl (1902-1987). In : Jacqueline Barus-Michel/Eugène Enriquez/André Lévy (dir.) : *Vocabulaire de psychosociologie. Positions et références*. Toulouse : Érès, pp. 589-600.

³⁵⁷ Hess (1981), p. 155.

formation...) ». ³⁵⁸ Cette analyse centrée sur le groupe est une première étape et les analystes cherchent ensuite le dépassement de ce groupe à travers « une réflexion sur le cadre institutionnel » ³⁵⁹ dans lequel il s'inscrit. D'autre part, ces courants requièrent que les médecins et enseignant·es se placent dans une posture de sociologues d'intervention et initient un processus impliquant l'ensemble des personnes concernées – ensemble des personnels d'un hôpital, ensemble des membres d'une classe, ensemble des participant·es à une formation, etc. Ce faisant, l'analyse institutionnelle se veut une « sociologie collective des institutions dans lesquelles on se trouve impliqué, c'est un effort de distanciation mené par un groupe pour tenter d'évaluer les pesanteurs organisationnelles et institutionnelles qui le freinent. » ³⁶⁰ Concernant les méthodes d'intervention, l'analyse institutionnelle privilégie la recherche-action inspirée par Kurt Lewin ainsi que l'observation participante dans ces situations et la tenue d'un « journal institutionnel ».

La seconde orientation qui émerge des parcours des chercheurs et chercheuses engagées auprès de l'Office est proche de l'analyse institutionnelle. Elle aborde pour sa part les interactions et relations à l'intérieur d'un groupe, entre ses membres. Cette orientation renvoie au cœur de la psychosociologie, à savoir à la dynamique de groupe et à une approche dite clinique de la psychologie sociale. La dynamique de groupe trouve ses origines dans la psychologie états-unienne de l'Après-Guerre et les développements de Carl Rogers et Kurt Lewin. Ces idées ont notamment été diffusées en France et en Allemagne par Max Pagès et Burkhard Müller – les auteurs du Manifeste pour l'animation existentielle. Pour Florence Giust-Desprairies, disciple de Pagès et représentante majeure de la psychosociologie clinique,

La psychologie sociale soutenue par un projet clinique s'attache à l'étude et l'analyse des processus psychiques et sociaux, subjectifs et collectifs par lesquels un sujet ou des sujets associés, en situation sociale, donnent sens à leur expérience. L'objet propre de la psychologie sociale clinique est l'expérience vécue du lien par des sujets, individuellement ou en groupe, à travers leurs inscriptions ou désinscriptions sociales. ³⁶¹

³⁵⁸ *Ibid.*, p. 156.

³⁵⁹ *Ibid.*, p. 157.

³⁶⁰ *Ibid.*

³⁶¹ Florence Giust-Desprairies (2019) : Psychologie sociale clinique. In : Agnès Vandeveld-Rougale/Pascal Fugier (dir.) : *Dictionnaire de sociologie clinique*. Toulouse : Érès, pp. 504-507, ici p. 504.

Ce courant de la psychosociologie s'appuie sur la « dynamique de groupe » développée par Kurt Lewin.³⁶² Cette approche s'intéresse au fonctionnement des groupes « restreints », « c'est-à-dire aux attitudes, comportements et relations entre les membres d'un groupe comptant de trois à une vingtaine de membres. »³⁶³ Ces développements se situent donc à un niveau intermédiaire entre le vécu d'un individu et les « effets de foule » sur lesquels ont travaillé Gustave Le Bon et Sigmund Freud.³⁶⁴ « Le groupe, écrit Vincent de Gaulejac, est l'élément nodal entre l'individuel et le collectif, le changement personnel et le changement social. »³⁶⁵ C'est pourquoi le groupe est l'entité centrale de la psychosociologie, discipline à la confluence de l'individuel (du psychologique) et du social. Le postulat relatif et profondément lewinien est qu'un groupe est plus que la somme des individus qui le composent.

La psychologie sociale clinique se donne ainsi comme visée de comprendre, d'un côté, comment les logiques sociales infléchissent les problématiques individuelles par l'analyse de ce que les individus mettent d'eux-mêmes dans les dynamiques collectives. Et de l'autre, d'élucider la façon dont ces dynamiques collectives – dans les structures sociales que sont les groupes, les organisations et les institutions – travaillent le matériau psychique pour aboutir à des formations collectives spécifiques, imaginaires et réelles.³⁶⁶

L'épithète clinique renvoie à la méthodologie de cette discipline qui se propose d'étudier les constructions individuelles et collectives dans l'ici et maintenant de leur création, c'est-à-dire en situation d'interaction. Il s'agit selon de Gaulejac de « démêler les nœuds complexes entre les déterminismes sociaux et les déterminismes psychiques dans les conduites individuelles et collectives. »³⁶⁷ Les psychosociologues clinicien·nes ne recherchent cependant pas de

³⁶² Kurt Lewin (1890-1947) fut un psychologue allemand et états-unien. Il institua la dynamique des groupes et posa les bases de la recherche-action. Pour une biographie détaillée voir, Christian Michelot (2016) : Lewin Kurt (1890-1947). In : Jacqueline Barus-Michel/Eugène Enriquez/André Lévy (dir.) : *Vocabulaire de psychosociologie. Positions et références*. Toulouse : Érès, pp. 543-555.

³⁶³ Harmony Glinne-Demaret (2019) : Dynamique de groupe. In : Agnès Vandeveldel-Rougale/Pascal Fugier (dir.) : *Dictionnaire de sociologie clinique*. Toulouse : Érès, pp. 207-208, ici p. 207.

³⁶⁴ Gustave Le Bon (2013) [1895] : *Psychologie des foules*. Paris : PUF et Sigmund Freud (2019) [1924] : *Psychologie des masses et analyse du moi*. Paris : PUF, ouvrage paru en allemand dès 1921 sous le titre *Massenpsychologie und Ich-Analyse*.

³⁶⁵ Vincent de Gaulejac (2019) : Histoire et enjeux contemporains de la sociologie clinique. In : Agnès Vandeveldel-Rougale/Pascal Fugier (dir.) : *Dictionnaire de sociologie clinique*. Toulouse : Érès, pp. 15-30, ici p. 25.

³⁶⁶ Giust-Desprairies (2019), p. 506.

³⁶⁷ Gaulejac (2019), p. 15.

causalités mais tentent « de dégager comment un certain nombre d'éléments prennent sens au moment où certains phénomènes apparaissent »³⁶⁸ ; c'est-à-dire envisager les phénomènes d'association (reconnaissance réciproque) et de dissociation (conflits, situations de crise) en tant que construits subjectifs et sociaux.

Retenons de ce bref panorama un point essentiel témoignant de la complémentarité de ces deux courants. L'intervention socioanalytique suppose l'arrêt des activités habituelles et la mise en place d'un dispositif expérimental – la recherche-action – dans lequel les analystes institutionnel·les se proposent de confronter l'instituant et l'institué, c'est-à-dire de modifier le fonctionnement de l'institution afin de mieux le saisir. Les psychosociologues clinicien·nes étudient pour leur part les relations qui se nouent et se dénouent dans ce dispositif, c'est-à-dire au sein du groupe d'analyse.

3.2.2.2. Les recherches biographiques

À la fin de la première décennie des années 2000, les recherches éducatives et pédagogiques menées dans le cadre de l'OFAJ prennent une orientation biographique. Ce faisant, elles s'inscrivent dans la « Renaissance »³⁶⁹ des études biographiques en sciences humaines initiées dès les années 1970.³⁷⁰ Ainsi,

³⁶⁸ Giust-Desprairies (2019), p. 507.

³⁶⁹ Heinz-Hermann Krüger (2006²) : Entwicklungslinien, Forschungsfelder und Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In : Heinz-Hermann Krüger/ Winfried Marotzki (dir.) : *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften, pp. 13-33, ici, p. 16.

³⁷⁰ Les débuts de l'intérêt scientifique pour les biographies sont généralement situés dans le XVIII^e siècle mais c'est surtout au cours des années 1920 que les recherches biographiques connurent une première période faste à travers une double impulsion. En Allemagne, elles furent portées par la psychologie et la pédagogie à travers les contributions de Wilhelm Dilthey et Georg Misch ou encore Charlotte Bühler qui travailla à partir de journaux personnels dans une perspective de comparaison entre les générations. Voir *Ibid.*, p. 15 et Peter Alheit/Bettina Dausien (2019) : Recherche biographique allemande. In : Christine Delory-Momberger (dir.) : *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*. Toulouse : Érès, pp. 247-249.

Parallèlement, l'École de Chicago développa les recherches biographiques dans une perspective sociologique. Ainsi, *Le paysan polonais en Europe et en Amérique* de William I. Thomas et Florian Znaniecki fait figure de référence par l'ampleur de l'étude publiée en cinq volumes entre 1918 et 1920. Les auteurs s'intéressent aux immigré·es polonais·es et analysent un grand nombre de documents personnels : lettres, journaux personnels, récits autobiographiques. Si « la postérité de ce travail est à géométrie variable », il reste indéniable qu'il a permis d'ancrer « la conviction selon laquelle l'autobiographie et les histoires de vie sont des pièces maîtresses pour mener des recherches en sciences sociales. » Cédric Frégné (2019) :

Heinz-Hermann Krüger rappelle l'importance, en Allemagne, de l'ouvrage collectif dirigé par Dieter Baacke et Theodor Schulze en 1979, *Aus Geschichten lernen*, et son influence du fait de sa dimension programmatique en vue de la mise en œuvre d'une orientation biographique et narrative dans la pédagogie.³⁷¹ Pour Baacke et Schulze, les recherches biographiques ont une affinité naturelle avec les sciences de l'éducation car ils envisagent les histoires et parcours de vie en tant que parcours d'apprentissage.³⁷² D'autre part, Peter Alheit et Bettina Dausien soulignent l'affinité des recherches biographiques avec les courants critiques « dénonçant les positions dominantes s'exerçant tant dans le monde de la science que dans la société. »³⁷³ Selon Alheit et Dausien, l'intérêt porté par les recherches biographiques à des parcours singuliers permettent de mettre au jour des discriminations vécues mais invisibilisées – par exemple certains travaux relevant des études féministes ou de genre s'appuient sur une dimension biographique.³⁷⁴ La biographie n'est donc pas neutre et ne relève pas seulement du domaine privé mais se positionne dans le champ politique.³⁷⁵ Ce faisant, on perçoit que, à l'instar de la psychosociologie clinique, les recherches biographiques se situent à l'intersection de l'individuel et du social.

L'activité biographique accomplit ainsi une double et complémentaire opération de subjectivation du monde historique et social et de socialisation de l'expérience individuelle : elle est à la fois et indissociablement ce par quoi les individus se construisent comme êtres singuliers et ce par quoi ils se produisent comme êtres sociaux.³⁷⁶

Un des concepts centraux des recherches biographiques en éducation est la notion d'expérience. Celle-ci n'est pas envisagée comme étant extérieure aux individus et s'imposant à eux mais correspond à « la manière dont nous nous approprions ce que nous vivons, éprouvons, connaissons ».³⁷⁷ Elle résulte ainsi

École de Chicago. In : Christine Delory-Momberger (dir.) : *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*. Toulouse : Érès, pp. 204-206, ici p. 205.

³⁷¹ David Baacke/Theodor Schulze (dir.) (1993) [1979] : *Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens*. Munich : Juventa.

³⁷² Krüger (2006²), p. 16 et *Ibid*.

³⁷³ Alheit/Dausien (2019), p. 248.

³⁷⁴ Citons à titre d'exemple, Bettina Dausien (2001) : *Erzähltes Leben, erzähltes Geschlecht ? Aspekte der narrativen Konstruktion von Geschlecht im Kontext der Biographieforschung*. In : *Feministische Studien*, 19/2, pp. 57-73.

³⁷⁵ Alheit/Dausien (2019), p. 248.

³⁷⁶ Christine Delory-Momberger (2017) : *La recherche biographique ou la construction partagée d'un savoir du singulier*. In : *Carnets de recherche sur la formation*. En ligne : <https://crf.hypotheses.org/136> [16.05.2022], p. 3.

³⁷⁷ Christine Delory-Momberger (2019) : *Expérience*. In : *Idem* (dir.) : *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*. Toulouse : Érès, pp. 81-85, ici, p. 81.

d'un travail plus ou moins conscient, plus ou moins automatique visant à interpréter le vécu et à le transformer en une ressource. L'expérience implique donc l'apprentissage. Cependant cet apprentissage se construit de manière singulière dans la subjectivité des individus en lien avec leur propre vécu du monde

Mais pour chacun de nous, chaque situation et chaque expérience est singulière, chacun de nous a sa manière particulière de la vivre, de lui donner sa forme et sa signification. Cette singularité ne peut être comprise qu'à travers la logique interne, biographique, de nos expériences antécédentes et la manière dont elles configurent notre appréhension du présent et de l'avenir.³⁷⁸

Les recherches biographiques visent donc à saisir cette subjectivité afin de parvenir aux savoirs expérientiels que les individus construisent et élaborent au fil de leur vie. C'est donc la reconstruction du sens latent³⁷⁹ ou inconscient que poursuit la démarche biographique, c'est-à-dire la reconstruction des savoirs inconscients et subjectifs des individus. Si tout document à portée (auto)biographique est susceptible de faire partie des corpus analysés dans le cadre des recherches biographiques, celles-ci privilégient toutefois les entretiens narratifs lors desquels les individus sont amenés à parler le plus librement possible et ainsi, à construire leurs expériences.

Ils [les récits biographiques] font accéder à la manière dont des acteurs singuliers vivent, pensent et agissent leurs vies dans les contextes qui sont les leurs ; contre les discours dominants et les savoirs hégémoniques, ils font advenir « le point de vue du sujet » et les types de savoir qu'il élabore au fil de son expérience.³⁸⁰

³⁷⁸ Delory-Momberger (2017), p. 4.

³⁷⁹ Pour reprendre un terme introduit par Ulrich Oevermann à travers le développement de la méthode d'analyse dite de l'herméneutique objective (*objektive Hermeneutik*). Oevermann distingue ainsi le sens latent, inconscient, de la signification subjective que prend effectivement une action pour un individu. L'herméneutique objective est dirigée vers l'identification de ce sens latent plutôt que vers la révélation des significations subjectives et individuelles. Voir notamment, Ulrich Oevermann/Tilman Allert/Elisabeth Konau/Jürgen Krambeck (1979) : Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Hans-Georg Soeffner (dir.) : *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*. Stuttgart : Metzler, pp. 352–434 et Ulrich Oevermann (2000) : Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In : Klaus Kraimer (dir.) : *Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung*. Frankfurt/Main : Suhrkamp, pp. 58–156. Pour une présentation synthétique en français voir, Peter Alheit (2019) : Herméneutique objective. In : Christine Delory-Momberger (dir.) : *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*. Toulouse : Érès, pp. 228-230.

³⁸⁰ Delory-Momberger (2017), p. 8.

Les recherches biographiques proposent une nouvelle compréhension du savoir, de l'apprentissage et de l'éducation. Schulze fait remarquer qu'elles ont ouvert une nouvelle perspective dans les sciences de l'éducation. Tandis que ces dernières étaient traditionnellement tourné vers l'instance enseignante, l'approche biographique a initié, selon le pédagogue allemand, la prise en considération du point de vue des apprenant-es en lien avec leur vie, leur vécu.³⁸¹ Envisagée ainsi, l'éducation n'est pas seulement la transmission d'un savoir dans une institution scolaire mais recouvre « toutes les expériences, tous les espaces, tous les types de formation et d'apprentissage, formels, non formels et informels se déployant tout au long de la vie ». ³⁸² D'autre part, les recherches biographiques revendiquent une dimension émancipatrice directement liée aux récits autobiographiques. Selon cette vision politique, les récits en tant que mise en parole de soi permettent aux individus de saisir et d'accéder à un savoir jusqu'alors ignoré « et à un pouvoir d'eux-mêmes qui les mettent en capacité de se développer et d'agir en tant que « sujets » au milieu des autres et au sein de la cité. »³⁸³

3.2.3. Conséquences sur le développement de l'interculturel par la recherche OFAJ

L'état des lieux effectué de la production éditoriale de l'OFAJ nous a permis de montrer un réel penchant pour des travaux relatifs à l'éducation et la pédagogie et s'intéressant donc aux échanges OFAJ en tant que lieux d'apprentissages. Nous avons ensuite été en mesure, à l'aune des parcours de chercheurs et chercheuses collaborant régulièrement avec l'OFAJ, d'identifier deux courants de recherche liés aux sciences de l'éducation : l'un issu de la psychosociologie et l'autre rattaché aux études biographiques. Nous pouvons à présent observer que ces deux courants se reflètent dans les recherches menées avec l'OFAJ desquelles se distinguent deux tendances.

La première tendance a accompagné le tournant pédagogique de l'OFAJ dans les années 1970. Elle regroupe les travaux exploratoires menés sous forme de recherche-action ou recherche-formation qui visaient la formation des personnes organisant, accompagnant et/ou animant les échanges franco-allemands, mais aussi la théorisation de la pédagogie adaptée à ces échanges.

³⁸¹ Theodor Schulze (2006) : *Biographieforschung in der Erziehungswissenschaft – Gegenstandsbereich und Bedeutung*. In : Heinz-Hermann Krüger/Winfried Marotzki (dir.) : *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften, pp. 35-57, ici p. 54.

³⁸² Delory-Momberger (2017), p. 8.

³⁸³ *Ibid.*, p. 9.

Au vu des développements précédents, il n'est pas surprenant que cette pédagogie fût marquée par une remise en question radicale des fondements pédagogiques de l'OFAJ, dans la lignée subversive de la socioanalyse et du courant institutionnaliste qui bousculent volontiers les phénomènes et pratiques instituées en mettant l'accent sur les processus instituants à l'origine de nouvelles pratiques.³⁸⁴ L'entrée dans les années 1990 marqua un tournant méthodologique qui vit l'observation participante s'imposer comme mode d'action et de recherche principal. Celle-ci était déjà pratiquée dans les groupes de recherche-formation mais ces groupes furent petit à petit abandonnés au profit d'observations dans des programmes d'échanges existant indépendamment de la recherche. Le but devint alors l'accompagnement en situations réelles des rencontres, ou comme l'écrivent Remi Hess et Gabriele Weigand, « d'arriver à produire des matériaux permettant aux praticiens d'évaluer leurs propres pratiques. »³⁸⁵ Dans la lignée de la dynamique de groupe et de la psychosociologie clinique, ce sont les relations entre les individus qui furent au centre de ces observations. Plus que sur la rencontre programmée, l'attention fut portée sur la rencontre interpersonnelle par-delà le programme et les thèmes abordés. L'ambition poursuivie et affirmée était de faire des échanges franco-allemands des lieux de rencontres authentiques entre participant·es et d'accepter voire de favoriser, pour ce faire, une certaine dose de conflictualité.³⁸⁶ Ainsi Demorgon résume les résultats de plusieurs groupes de recherche qui déplorait

[...] une tendance dominante à l'évitement d'une part importante des problématiques internationales, interculturelles, intergroupales et interpersonnelles. Sans

³⁸⁴ Ainsi l'analyse institutionnelle « définit l'institution comme le produit d'une confrontation permanente entre l'institué (ce qui est déjà là, ce qui cherche à se maintenir) et l'instituant (forces de subversion, de changement). » Remi Hess (2016) : Institution. L'instituant, l'institué, l'institutionnalisation, l'analyse institutionnelle. In : Jacqueline Barus-Michel/Eugène Enriquez/André Lévy (dir.) : *Vocabulaire de psychosociologie. Positions et références*. Toulouse : Érès, pp. 183-190, ici p. 184.

³⁸⁵ Hess/Weigand (2006), p. 5.

³⁸⁶ Colin et Müller affirment ainsi que « la confrontation est donc obligatoire, incontournable, inévitable. » Lucette Colin/Burkhard Müller (dir.) (1996) : *La pédagogie des rencontres interculturelles*. Paris : Anthropos, p. 9. Cette idée était déjà présente dans le *Texte de travail* N°1 dans lequel Hans Nicklas parle d'une « insécurisation prudente » nécessaire selon lui lors des rencontres afin de parvenir à initier des apprentissages chez les participant·es. « Le but d'une rencontre franco-allemande devrait être d'offrir des conditions favorables à une insécurisation prudente des participants, tout en tenant compte du fait que le seuil de tolérance d'insécurisation individuel est très différent d'un individu à l'autre. » Selon Nicklas, « des processus d'apprentissage ne deviennent possibles que si les conditions d'une insécurisation prudente peuvent être créées. » Hans Nicklas (1994) [1983] : *Du quotidien, des préjugés et de l'apprentissage interculturel*. Paris/Bad Honnef : OFAJ/DFJW, p. 13 et p. 14.

être escamotée, la rencontre était, dans bien des cas, simplifiée, édulcorée, privée de ses potentialités innovatrices.³⁸⁷

La seconde tendance est d'ordre expérientiel. Si les recherches concernant les couples mixtes font figure de prémices de cette orientation, celle-ci prend de l'importance avec les premières publications de la collection « Dialogues / Dialogue » en 2010 et 2011. Cette période correspond à l'émergence dans la recherche française en éducation du courant des recherches biographiques, déjà bien établi en Allemagne. Les travaux menés selon cette orientation biographique s'intéressent aux expériences vécues, notamment dans le contexte franco-allemand, et aux apprentissages et savoirs constitués par les individus lors de ces expériences. Ce courant s'intéresse donc aux expériences in situ, dans l'ici et maintenant de l'échange franco-allemand, dans lesquelles réside un potentiel d'apprentissages non formalisés. Autrement dit, ce courant met l'accent sur les processus d'(auto)apprentissage par-delà – voire malgré – les dispositifs pédagogiques mis en place. Il aborde l'interprétation par les individus de leurs propres expériences interculturelles et vise à saisir ce savoir – souvent inconscient – constitué par l'expérience. Dans ce contexte, les programmes de recherche-action ont pris une nouvelle signification. Alors qu'ils étaient au cœur du dispositif socioanalytique visant à questionner les pratiques pédagogiques instituées, ces programmes prennent un caractère de recherche-action-formation pour les membres des groupes de recherches eux-mêmes. En effet, les directives de l'OFAJ prévoient une organisation des groupes de recherche similaire aux échanges de jeunes, ce qui implique un groupe paritaire franco-allemand, le principe de réciprocité c'est-à-dire des rencontres en alternance en France et en Allemagne mais également la participation de jeunes chercheurs et chercheuses et éventuellement d'étudiant-es. Ainsi, la constitution du groupe, la négociation des thèmes et méthodes de la recherche ainsi que les interactions informelles entre ses membres font entièrement partie du projet de recherche. Les chercheurs et chercheuses n'interviennent pas seulement en tant qu'expert-es mais vivent également une rencontre franco-allemande qui relève du processus de recherche.³⁸⁸ On perçoit donc une proximité entre les thèmes et préoccupations de la recherche et la manière de mener les recherches.

³⁸⁷ Demorgon (1989) : *L'exploration interculturelle*. Paris : Armand Colin, p. 42.

³⁸⁸ C'est ce qui ressort des différentes publications mais également des témoignages personnels publiés sur le site de l'OFAJ à l'occasion du colloque organisé en juin 2021 et intitulé « L'École OFAJ » : « L'École OFAJ ». En ligne : <https://www.ofaj.org/recherche-et-evaluation/l-ecole-ofaj.html> [16.05.2022].

Concluons en remarquant que la recherche OFAJ fédère des chercheurs et chercheuses d'horizons certes divers comme la linguistique, l'ethnologie et l'anthropologie, la sociologie, la philosophie, la psychologie mais qui se retrouvent dans une orientation résolument qualitative et, comme nous l'avons montré, directement affiliée aux sciences de l'éducation et à la pédagogie. C'est à l'apprentissage interculturel et à la notion d'interculturel développée dans ce contexte spécifique que nous consacrerons le prochain chapitre. Nous analyserons tout d'abord la pédagogie centrée sur la notion d'interculturel qu'ont élaborée les chercheurs et chercheuses. Puis nous montrerons que les recherches biographiques apportent une vision de l'interculturel nouvelle dans le contexte OFAJ.

4. Le développement de l'interculturel par la recherche OFAJ

Nous avons conclu le chapitre précédent en soulignant que les diverses recherches menées dans le cadre de l'OFAJ avaient pour fil rouge les apprentissages dans les rencontres franco-allemandes. Nous avons en outre identifié deux tendances de ces recherches éducatives autour desquelles se sont structurées les recherches effectuées dans le contexte institutionnel de l'OFAJ. La première s'est efforcée à théoriser une pédagogie interculturelle à partir des programmes de recherche-formation mis en œuvre dès le milieu des années 1970 afin de répondre à deux types de critiques découvertes dans le chapitre 1 : celles adressées depuis 1968 et visant les objectifs des échanges OFAJ mais aussi celles formulées lors de la réception de la première étude menée par le groupe d'innovation autour de Burkhard Müller et Max Pagès – et dont le but était, déjà, de proposer de nouvelles manières de faire en vue d'une réorientation pédagogique des échanges. La seconde tendance poursuit un travail sur les effets des expériences interculturelles et s'intéresse aux savoirs et connaissances subjectives des individus résultant de ces expériences par-delà la programmation pédagogique. Nous nous arrêterons donc sur ces deux tendances et analyserons les développements menés en lien avec la notion d'interculturel.

4.1. Délimitation du corpus

Précisons d'emblée que nous concentrons notre analyse sur les publications parues dans les maisons d'éditions académiques qui ont donc vocation à déborder le cadre de l'OFAJ et à être diffusées au-delà du contexte institutionnel, pour au moins deux raisons. Premièrement, car les ouvrages universitaires poursuivent une ambition bien particulière en intégrant les recherches OFAJ dans le champ scientifique des sciences humaines et sociales, qui consiste à revendiquer une contribution aux débats traversant ces sciences. Dans le même mouvement, ces publications cherchent à positionner l'OFAJ et les groupes de recherche OFAJ comme des acteurs importants de cette réflexion sur les sociétés et les individus à travers la pratique des échanges internationaux.³⁸⁹ De cette manière, la publication de ces ouvrages témoigne des éléments considérés par les chercheurs et chercheuses ainsi que par les responsables de l'OFAJ encadrant le travail éditorial comme des éléments essentiels et méritant d'être com-

³⁸⁹ C'est ainsi que peut être comprise l'(auto)appellation d'« École OFAJ » en tant que référence à des écoles de pensée marquantes comme l'École de Chicago, l'École de Francfort ou encore l'École de Palo Alto pour n'en citer que trois majeures.

muniqués et de trouver un écho par-delà le domaine des échanges franco-allemands de jeunes, voire par-delà le contexte franco-allemand. Deuxièmement, comme nous l'avons remarqué dans le chapitre précédent, les Textes de travail sont bien souvent des premières versions destinées aux praticien·nes des échanges et reprises ensuite dans les ouvrages académiques. Nous nous souvenons que de nombreuses contributions rédigées en 1984 et 1988 avaient été intégrées dans des publications de 1996 et 1998. Cela suppose qu'elles ont gardé aux yeux des éditeurs et éditrices une actualité et une pertinence certaines. Le titre de ces publications permet par ailleurs de saisir l'ambition des ouvrages qui se veulent force de proposition envers des pratiques pédagogiques pour les échanges franco-allemands. Ainsi est-il possible, parmi tous les ouvrages recensés précédemment, de circonscrire ceux ayant un rôle de jalon dans la définition et la théorisation d'une nouvelle pédagogie des échanges OFAJ. Ils répondent à deux critères majeurs. 1) Ils font office de synthèse des travaux effectués en lien avec la notion d'interculturel. En ce sens, ils livrent un éclairage sur la manière dont a été définie et façonnée cette notion dans et pour le contexte de l'OFAJ. Ils ont en outre 2) une valeur programmatique affirmée visant à faire évoluer les pratiques et objectifs pédagogiques des rencontres franco-allemandes de jeunes.³⁹⁰

L'orientation expérimentale est, elle, plus récente. Elle est le résultat de plusieurs projets ayant donné lieu à des publications dans la collection « Dialogues / Dialogue ». Ces travaux abordent diverses expériences et situations vécues comme étant porteuses de savoirs en lien avec l'interculturel. D'une part, des observations participantes dans des échanges scolaires mettent l'accent sur le potentiel formateur des moments non formels et informels des échanges – c'est-à-dire en marge des programmes –, dans le cadre de l'apprentissage interculturel des élèves. D'autre part, des recherches basées sur des récits autobiographiques appréhendent l'interculturel et l'apprentissage interculturel à partir des histoires de vie narrées par les personnes interrogées et donc, potentiellement, par-delà le contexte OFAJ ou franco-allemand. Si les observations participantes cherchent à valoriser les moments non programmés des échanges scolaires en montrant qu'ils peuvent être sources d'apprentissages interculturels, les travaux biographiques font émerger les savoirs subjectifs liés à l'interculturel à travers les expériences individuelles. Ce faisant, c'est une perspective novatrice – dans le contexte de l'OFAJ – qui s'ouvre sur la notion

³⁹⁰ Sans que cela soit un critère au même titre que les deux cités, nous avons en outre considéré avec attention les ouvrages et contributions disponibles dans les deux langues. Ce faisant, même si par souci d'homogénéité et afin de faciliter la lecture, nous citerons exclusivement les ouvrages francophones, les lecteurs et lectrices le désirant pourront se référer aux publications germanophones correspondantes.

d'interculturel. Celle-ci ne vise plus à définir une pédagogie des échanges franco-allemands mais s'intéresse aux apprentissages subjectifs du quotidien.

Ainsi avons-nous pu réduire le corpus initial formé par les trente-trois publications académiques recensées et en sélectionner neuf correspondant aux critères énoncés.³⁹¹ Cinq ouvrages représentatifs de l'orientation psychosociologique et projetant la théorisation d'une pédagogie des échanges franco-allemands de jeunes correspondent ainsi à la double fonction programmatique et de synthèse :

1. Jacques Demorgon (1989) : L'exploration interculturel. Pour une pédagogie internationale. Paris : Armand Colin.
2. Jean-René Admiral/Edmond-Marc Lipiansky (1989) : La communication interculturelle. Paris : Armand Colin. [réédition en 2015 aux Belles Lettres].
3. Lucette Colin/Burkhard Müller (dir.) (1996) : La pédagogie des rencontres interculturelles. Paris : Anthropos.
4. Florence Giust-Desprairies/Burkhard Müller (dir.) (1997) : Se former dans un contexte de rencontres interculturelles. Paris : Anthropos.
5. Pascal Dibie/Christoph Wulf (dir.) (1998) : Ethnosociologie des échanges interculturels. Paris : Anthropos.

Quatre ouvrages rendent compte pour leur part de l'orientation biographique des travaux et des conséquences individuelles de l'expérience interculturelle :

6. Remi Hess/Augustin Mutuale/Gabriele Weigand (dir.) (2013) : Le moment interculturel dans la biographie. Paris : Téraèdre.
7. Lucette Colin/Anna Terzian (dir.) (2016) : Chercher sa voie. Récits de jeunes issus des migrations en France et en Allemagne. Paris : Téraèdre.
8. Christiane Montandon/Philippe Sarremejane (dir.) (2016) : Apprentissages informels et expériences interculturelles à l'école primaire. Paris : Téraèdre.
9. Gilles Brougère/Christoph Wulf (dir.) (2018) : À la rencontre de l'autre. Lieu, corps, sens dans les échanges scolaires. Paris : Téraèdre.

³⁹¹ Précisons toutefois que nous n'avons pas ignoré les autres publications qui fournissent de précieuses informations contextuelles et temporelles ou informent sur les rapports entre les groupes de recherche et l'institution. Nous ne les avons pas intégrées à notre analyse pour les raisons exposées ci-dessus mais pouvons occasionnellement y faire référence en note de bas de page pour les lecteurs et lectrices intéressés.

4.2. Méthode

Concernant la méthode suivie pour l'analyse des textes sélectionnés, nous avons procédé selon ce que Pierre Paillé et Alex Mucchielli nomment « l'analyse en mode écriture ».³⁹²

Dans l'analyse en mode écriture, au lieu de créer des entités analytiques, de créer des codages ou de recourir à tout autre moyen de réduction ou d'étiquetage des données, l'analyste s'engage dans un travail délibéré d'écriture et de réécriture à propos des phénomènes qu'il étudie, sans autre moyen technique, ce travail analytique tenant lieu de reformulation, d'explicitation, d'interprétation ou de théorisation du matériau à l'étude. L'écriture incarne ainsi l'exercice analytique en action, elle est à la fois le moyen et le compte rend de cette analyse.³⁹³

Nous avons soumis notre corpus à un questionnement initial volontairement vaste : comment les auteurs et autrices définissent l'interculturel dans ce texte ? Très vite, il est apparu que l'interculturel n'était pas défini directement mais abordé de diverses manières et à travers différents phénomènes selon le prisme des chercheurs et chercheuses. À ce stade, nous avançons dans la phase « d'appropriation » du corpus – engagée dès la sélection des neuf titres retenus.

L'appropriation consiste à faire sien un matériau au départ étranger. Il s'agit donc de l'ensemble des processus comprenant l'examen des données, l'articulation de ces données entre elles ou en rapport avec des référents et des repères, de manière à parvenir à un horizon de compréhension des phénomènes étudiés.³⁹⁴

C'est à cette étape que la distinction des courants de recherche nous a paru primordiale car c'est elle qui, selon nous, permet de comprendre le prisme des chercheurs et chercheuses et donc de saisir leurs problématiques de recherche appliquées au contexte de l'OFAJ. Nous avons donc à nouveau questionné les textes : comment est abordé l'interculturel ? Quels éléments focalisent l'attention des chercheurs et des chercheuses ? Ce faisant, nous entrons dans la deuxième phase de l'analyse telle que définie par Paillé et Mucchielli, celle de la « déconstruction du matériau ». Cette phase est « fonction essentiellement de l'orientation de l'investigation en cours. » Il s'agit donc de sélectionner, en lien avec la problématique de recherche générale, des informations « considérées comme plus significatives. »³⁹⁵

³⁹² Pierre Paillé/Alex Mucchielli Alex (2015) : L'analyse en mode écriture. In : Idem : L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales. Paris : Armand Colin, pp. 221-243.

³⁹³ *Ibid.*, p. 222.

³⁹⁴ *Ibid.*, p. 224.

³⁹⁵ *Ibid.*, pp. 224-225.

Une fois les éléments centraux identifiés, nous avons fait face à la question de leur mise en relation, c'est-à-dire qu'il nous a fallu engager « le passage d'une phase descriptive de la recherche à un travail plus analytique. »³⁹⁶ Pour ce faire, nous nous sommes appuyés sur le travail de contextualisation que nous avons déjà mené et que retracent les trois chapitres précédents.³⁹⁷ C'est là que « l'écriture comme praxis d'analyse »³⁹⁸ a pris toute son ampleur puisque nous avons pu articuler ces éléments récurrents suite à un travail progressif à force de rédactions et de reformulations de notes analytiques et de tentatives d'interprétations et d'articulations – enrichies par des lectures, commentaires et retours extérieurs. Cette étape correspond finalement à la « reconstruction »³⁹⁹ du matériau réalisée à travers l'écriture – et la réécriture – envisagée comme « acte créateur » à travers lequel « le sens tout à la fois se dépose et s'expose. »⁴⁰⁰ Les pages qui suivent constituant notre analyse, elles peuvent être lues comme une « proposition de compréhension de phénomènes ». ⁴⁰¹ Dans la situation qui nous intéresse ici, nous avons cherché à reconstruire l'élaboration de l'interculturel par les travaux de recherche menés dans le contexte de l'OFAJ.

4.3. L'interculturel, socle du renouvellement pédagogique des échanges franco-allemands

Notre chapitre premier était consacré à la genèse et à l'histoire de l'Office franco-allemand pour la Jeunesse. Nous avons montré que les actions de l'OFAJ furent orientées lors de sa première décennie d'existence par deux obstacles réputés entraver les relations franco-allemandes. D'une part, la barrière linguistique fut envisagée comme l'élément principal empêchant la bonne communication entre Français·es et Allemand·es. L'amélioration des compétences linguistiques devint aussi un axe majeur de l'Office. Cependant et puisque l'OFAJ n'avait pas vocation à ne s'adresser qu'aux jeunes apprenant l'autre langue, une solution fut trouvée pour garantir la communication lors des rencontres : l'interprétation systématique des moments formels. D'autre part, les préjugés furent présentés comme une seconde source majeure de

³⁹⁶ *Ibid.*, p. 235.

³⁹⁷ Le chapitre 1 retrace l'histoire de l'OFAJ et situe l'interculturel dans cette histoire ; le chapitre 2 propose une grille de lecture afin de saisir la polysémie de la notion d'interculturel ; enfin le chapitre précédent a mis en évidence les principaux courants de recherche auxquels se réfèrent les chercheurs et chercheuses de « l'École OFAJ ».

³⁹⁸ Paillé/Mucchielli (2021⁵), p. 221.

³⁹⁹ *Ibid.*, p. 225.

⁴⁰⁰ *Ibid.*

⁴⁰¹ *Ibid.*, p. 234.

problèmes entre Français·es et Allemand·es. La rencontre, par sa nature même, devait alors permettre de rectifier ces images fausses issues de l'imaginaire individuel et collectif. Le volet éducatif des rencontres de jeunes dans le cadre de l'OFAJ se fixa donc comme objectif la lutte contre les préjugés. Par ailleurs, nous nous souvenons que le volet symbolique de l'action institutionnelle connut une traduction pédagogique. Les échanges franco-allemands devinrent la vitrine mettant en scène la nouvelle amitié entre les deux pays. Les échanges furent ainsi bâtis sur un modèle diplomatique avec pour conséquence pédagogique l'absence et l'occultation de toute référence au passé douloureux.

Le chapitre précédent a permis de comprendre que les orientations des chercheurs et chercheuses ayant collaboré avec l'OFAJ expliquent le caractère subversif de leurs travaux. Ceux-ci ont notamment mis l'accent, au niveau pédagogique, sur les processus instituants, remettant ainsi en cause les pratiques jusqu'alors instituées dans les programmes de l'OFAJ. Nous montrerons donc comment ces trois points constituant les grands axes de l'approche initiale des rencontres franco-allemandes dans le cadre de l'OFAJ – place centrale de la langue, lutte contre les préjugés et approche anhistorique – ont été bousculés au profit d'une approche contrastive axée sur le caractère franco-allemand des rencontres.

4.3.1. La communication par-delà la barrière linguistique

La barrière linguistique est souvent perçue comme l'obstacle le plus important dans les relations franco-allemandes et internationales. C'est pourquoi l'interprétation systématique a été mise en place dans les échanges OFAJ : cela permet d'assurer la bonne compréhension des échanges et d'y participer dans sa langue maternelle.

Les groupes de recherche remettent cependant vigoureusement en cause cette manière de faire, ce « jeu mécanique entre langues et communication » qualifié d'« illusion pédagogique »⁴⁰², qui occulte selon eux deux aspects centraux des échanges franco-allemands. D'une part, l'interprétation systématique et la place des langues doivent être considérées, selon les chercheurs et chercheuses, dans leur influence et leurs conséquences sur la dynamique des groupes. La langue est envisagée ici dans son rapport aux relations interpersonnelles au sein du groupe. D'autre part, ils reprochent à la traduction/interprétation de n'être qu'une solution technique oubliant les ponts entre langue et culture : « La traduction ne se fait pas seulement de langue à langue, comme

⁴⁰² Demorgon (1989), p. 127.

on pourrait le croire, mais de "langue-culture" à "langue-culture", d'une socio-langue à une autre. »⁴⁰³

De fait, il arrive même souvent que, quand on parle de « communication interculturelle », on pense essentiellement sinon exclusivement aux problèmes que pose d'abord le plurilinguisme, au point d'en perdre de vue la dimension proprement culturelle qui sous-tend ladite communication, au-delà de la seule question des clivages linguistiques.⁴⁰⁴

Les chercheurs et chercheuses ont observé et mis l'accent sur les enjeux sous-jacents des groupes qu'ils ont appelés « di-lingues », c'est-à-dire composés de personnes bilingues mais aussi de personnes ne parlant qu'une des deux langues représentées – français ou allemand.⁴⁰⁵ Cette pluralité linguistique est un élément à part entière de la dynamique du groupe en ce sens qu'elle a des conséquences directes sur la communication et la dynamique des échanges. Ces recherches se proposent donc de considérer la dimension linguistique de la traduction/interprétation comme une composante de la dimension psychosociologique de la dynamique des groupes.⁴⁰⁶

Certains travaux expérimentaux renoncent ainsi à la présence d'un·e interprète professionnel·le afin de « simuler une situation "naturelle" de communication interculturelle. »⁴⁰⁷ L'absence d'interprète fait passer l'interprétation d'une solution technique à « un phénomène de groupe » : « elle devient un enjeu de pouvoir, source de conflits, voire seulement tâche à gérer collectivement, etc. »⁴⁰⁸

L'intérêt est alors porté sur le rôle de la langue et de la traduction/interprétation dans les relations interpersonnelles et les interactions entre les participant·es : qui se charge de la traduction ? Cette personne est-elle seule ou peut-elle compter sur le soutien d'autres bilingues ? Les traductions sont-elles ef-

⁴⁰³ LadmiraL/Lipiansky (1989), pp. 29-30.

⁴⁰⁴ *Ibid.*, p. 22.

⁴⁰⁵ Les auteurs et autrices définissent une situation dilingue en tant que situation dans laquelle deux langues sont utilisées mais où toutes les personnes présentes ne sont pas bilingues. Cet adjectif montre leur souhait de prêter une attention particulière aux relations qui se jouent entre bilingues et unilingues de deux langues différentes. LadmiraL/Lipiansky (1989), p. 35. Cet aspect est également abordé dans le *Texte de travail* n°2 : Jeanne Kraus (dir.) (1999) [ca. 1983] : *Communication interculturelle et identité nationale*. Paris/Bad Honnef : OFAJ/DFJW.

⁴⁰⁶ Jean-René LadmiraL (1996) : Traduction et communication interculturelle. In : Lucette Collin/Burkhard Müller (dir.) : *La pédagogie des rencontres interculturelles*. Paris : Anthropos, pp. 89-100, ici p. 96.

⁴⁰⁷ LadmiraL/Lipiansky (1989), p. 38.

⁴⁰⁸ *Ibid.*, p. 43.

fectuées à la demande des unilingues ? Certaines personnes bilingues refusent-elles de s'impliquer dans ce processus ?

Demorgon souligne ainsi qu'aussi bien la « demande » que la « non-demande de traduction » cachent plusieurs fonctions de pouvoir.⁴⁰⁹ Demander une traduction peut ainsi signifier que les échanges ont tendance à se dérouler dans une seule langue excluant alors une partie des unilingues. Cela peut aussi dénoter un intérêt pour le thème et la volonté de participer activement aux échanges, ce qui nécessite leur compréhension. À l'inverse, la non-demande de traduction peut renvoyer à un désintérêt profond pour les échanges en cours, voire pour la personne ayant pris la parole et dont le propos ne semble alors pas « mériter » de traduction. La demande comme la non-demande de traduction peuvent également venir du groupe linguistique dans lequel ont lieu les échanges. Dans ce cas, cela peut témoigner d'une certaine forme d'empathie et de volonté de faire participer les autres à la discussion. La non-demande de traduction renvoie, quant à elle, au fait de « conserver le discours dans sa propre langue ».⁴¹⁰ La (non) médiation linguistique est donc envisagée comme enjeu de pouvoir au sein des groupes. L'admiral relève par exemple que la prise en charge de la traduction peut marquer « une façon de prendre le pouvoir dans le groupe » mais peut aussi constituer une « position-refuge pour des individus plus à l'aise sur le plan d'une activité purement verbale ».⁴¹¹ Le linguiste pointe en outre un danger « d'érosion [du] pouvoir de parole »⁴¹² lorsqu'une personne endosse majoritairement la traduction : il pourra être plus difficile pour cette personne perçue comme porte-voix, de faire entendre sa propre voix.

Par ailleurs, une telle traduction introduit un changement de rythme dans les échanges qui peut aller selon L'admiral jusqu'à « bloquer toute discussion réelle ».⁴¹³ Ce risque dû à l'interprétation consécutive provoque selon l'auteur « un effet de freinage qui bride toute spontanéité »⁴¹⁴ et « aboutit à désamorcer tout dialogue. »⁴¹⁵ C'est particulièrement le cas, lorsque l'impératif

⁴⁰⁹ Demorgon (1989), pp. 135 sqq.

⁴¹⁰ *Ibid.*, p. 135. Voir également l'ouvrage non traduit de Marion Perrefort qui étudie cette question : Marion Perrefort (2001) : *J'aimerais aimer parler allemand*. Paris : Anthropos.

⁴¹¹ L'admiral/Lipiansky (1989), pp. 59-60. Apportons à ce stade une précision bibliographique : si Jean-René L'admiral et Edmond-Marc Lipiansky sont renseignés comme auteurs de l'ouvrage *La communication interculturelle*, ils apportent néanmoins une information supplémentaire en fin d'ouvrage et précisent quels chapitres ont été rédigés par L'admiral et lesquels par Lipiansky. Ainsi est-il possible de faire correspondre les citations passages cités à l'un ou l'autre des auteurs même si les deux portent la responsabilité de l'ouvrage.

⁴¹² *Ibid.*, p. 60.

⁴¹³ *Ibid.*, p. 62.

⁴¹⁴ *Ibid.*

⁴¹⁵ *Ibid.*, p. 63.

d'interprétation est tel que des tours de parole sont mis en place privilégiant une suite d'opinions – auxquelles il est difficile de réagir lorsque vient son tour – à une discussion ou un débat. C'est pourquoi proposition est formulée de « ne pas traduire tout et tout le temps »⁴¹⁶ et de laisser la place à une approche plus sensible :

Cela suppose que les participants des rencontres puissent découvrir ou redécouvrir la complexité des conduites de chacun et en particulier la richesse des conduites non-verbales et l'importance de l'observation, du côtoïement, des regards et des gestes échangés. Cela suppose que tous ces moyens de communication que sont les codes linguistiques ou autres n'envahissent pas la communication au point de faire oublier qu'elle s'enracine d'abord dans des situations vécues ensemble [...].⁴¹⁷

Les recherches n'abordent cependant pas seulement la question de la forme de la traduction mais posent également celle du fond, du sens. Cela concerne la possibilité ou l'impossibilité de traduction de certains propos mais aussi la sélection des éléments du discours qui seront traduits. L'admiral a ainsi remarqué lors de ses observations que la vie du groupe, les relations interpersonnelles, les caractères individuels et « les clivages nationaux qui viennent surdéterminés tout cela »⁴¹⁸ participent d'une « traduction sélective ».⁴¹⁹ Il explique que la traduction agit comme un filtre ayant tendance à réduire le discours original et à en occulter « inconsciemment »⁴²⁰ les éléments dérangeants, tabous. En abordant le problème du sens, les chercheurs et chercheuses en viennent à mettre l'accent sur le facteur culturel et à interroger « le lien entre langue et culture ».⁴²¹

Les représentations et les valeurs à travers lesquelles une société construit sa vision du monde et son identité résident essentiellement dans son langage ; celui-ci est ainsi l'agent fondamental de la socialisation de l'individu et de son intégration à la culture. Mais la culture elle-même n'est pas extérieure à l'ordre du discours : le langage ne se contente pas de mettre des « noms » sur des objets physiques et culturels ; il est le champ où ces objets sont produits comme représentations sociales (représentations qui informent et orientent les pratiques) ; plus qu'un reflet de la réalité culturelle, il est la condition constitutive de sa possibilité.⁴²²

⁴¹⁶ *Ibid.*, p. 64.

⁴¹⁷ Demorgon (1989), p. 128.

⁴¹⁸ L'admiral/Lipiansky (1989), p. 67.

⁴¹⁹ *Ibid.*, p. 66.

⁴²⁰ *Ibid.*, p. 67.

⁴²¹ *Ibid.*, p. 96.

⁴²² *Ibid.*, p. 95.

Le langage est alors envisagé comme « mode d'accès privilégié à la culture »⁴²³ qu'il véhicule autant qu'il contribue à créer. Lipiansky illustre cela à travers l'exemple de la signification des termes « civilisation » et « Kultur », souvent présentés comme équivalents sur un plan linguistique, mais qui selon l'auteur « reflètent en fait des représentations sociales très différentes [et] constituent même des conceptions antagonistes de l'identité nationale. »⁴²⁴ L'auteur retrace, en se référant aux travaux antérieurs de Norbert Elias et Ernst Curtius⁴²⁵, le développement de ces deux termes qui véhiculent tout un ensemble de représentations sociales « élaborées et diffusées par le discours »⁴²⁶ et participant à leur tour, de la constitution d'une « identité collective » par un double phénomène d'identification et de distinction.⁴²⁷

Ces deux axes des recherches en lien avec les langues menées dans le contexte de l'OFAJ aboutissent donc à une remise en cause de l'« illusion de la transparence traductive ».⁴²⁸ Les auteurs et autrices refusent de voir la traduction/interprétation comme la panacée permettant de se comprendre. Si les travaux soulèvent les obstacles de la traduction/interprétation systématique – selon l'adage « traduire, c'est trahir »⁴²⁹ – ils mettent également à jour les opportunités représentées par le caractère multilingue des rencontres franco-allemandes et trinacionales. D'une part, le langage et la traduction ne sont pas de simples moyens de communication mais jouent un rôle central dans la dynamique des groupes. D'autre part, il est illusoire de vouloir tout traduire car les discours portent autant qu'ils produisent « des représentations propres à une culture ».⁴³⁰

Iels bousculent ainsi la conception selon laquelle les difficultés de la compréhension dans les rencontres internationales peuvent être résolues par la

⁴²³ *Ibid.*, p. 101.

⁴²⁴ *Ibid.*, p. 103.

⁴²⁵ Ernst Robert Curtius (1941) : *Essai sur la France*. Paris : Grasset, traduit par Jacques Benoist-Méchin de Ernst Robert Curtius (1930) : *Die französische Kultur: Eine Einführung*. Stuttgart [e. a.] : Deutsche Verlags-Anstalt.

Norbert Elias (1973) : *La civilisation des moeurs*. Paris : Calmann-Lévy, traduit par Pierre Kamnitzer de Norbert Elias (1969²) : *Über den Prozess der Zivilisation*. Bd 1: *Wandlungen des Verhaltens in den weltlichen Oberschichten des Abendlandes*. Bern : Francke.

⁴²⁶ Ladmira/Lipiansky (1989), p. 116.

⁴²⁷ *Ibid.*, pp. 103-116. C'est d'ailleurs à une telle imagologie franco-allemande qu'est consacrée une grande partie de *La communication interculturelle* dans laquelle les auteurs proposent une étude des éléments de l'imagerie française à l'égard de l'Allemagne.

⁴²⁸ *Ibid.*, p. 53.

⁴²⁹ Selon l'aphorisme italien « *traduttore, traditore* » (traducteur, traître) repris dans le *Texte de travail* N°2, Kraus (ca. 1983/1999), p. 19.

⁴³⁰ Ladmira/Lipiansky (1989), p. 99.

traduction. La langue est, certes, « l'obstacle le plus évident », mais « la traduction ne résout pas tout. »⁴³¹ Les auteurs et autrices en viennent à constater et affirmer que « [l]a maîtrise linguistique peut aider, peut enrichir le moment interculturel, mais rien ne garantit que quelqu'un qui sache la langue allemande, connaisse l'Allemagne et ait les moyens de comprendre les Allemands. »⁴³²

Finalement, nous pouvons remarquer que ces travaux font apparaître une triade : individu – langue – culture. Une meilleure connaissance d'un de ces trois « pôles » peut entraîner une meilleure connaissance des deux autres mais un tel effet n'est pas automatique.⁴³³ Ce faisant, ils tentent de réduire le rôle qu'ils considèrent surestimé de la compréhension linguistique et du bilinguisme dans la communication interculturelle.

Nommer les objets et apprendre à les utiliser dans leur contexte, c'est là aussi une façon de donner du relief aux mots et surtout de montrer qu'outre le désir de s'intégrer dans le milieu étranger (pour ne pas dire étrange) où l'on s'inscrit, la « chose » est comprise dans sa globalité. Commencer par exemple par redisposer son couvert « à la française » lorsque l'on est invité à une table allemande (chose que l'on fait inconsciemment en reposant les objets à ce que nous estimons être « leur place ») et croire que la politesse tiendrait à la seule maîtrise du vocabulaire relève d'une méconnaissance quasi totale de ce que peut être une rencontre.⁴³⁴

La traduction ne suffit pas à la compréhension et l'on voit qu'au-delà de la problématique linguistique, les chercheurs et chercheuses s'attaquent à la question des images, représentations et stéréotypes véhiculés par les langues dans des contextes nationaux différents.

4.3.2. Déconstruire les perceptions réciproques

Un des fondements de la pédagogie mise en place dans les premières années d'existence de l'OFAJ reposait sur l'idée selon laquelle l'inimitié entre France et Allemagne – symbolisée par l'expression « ennemis héréditaires » – était favorisée par les fausses images et représentations des un-es envers les autres. La conception des échanges de jeunes a donc été axée sur l'éradication de ces

⁴³¹ Lucette Colin (1996) : Les échanges de classes en école primaire. Formation linguistique, formation interculturelle. In : Lucette Colin/Burkhard Müller (dir.) : *La pédagogie des rencontres interculturelles*. Paris : Anthropos, pp. 55-76, ici p. 69.

⁴³² *Ibid.*, p. 76.

⁴³³ Demorgon (1989), p. 128.

⁴³⁴ Pascal Dibie (1998) : L'ethnologie dans les échanges franco-allemands : une sensibilisation à l'autre. In : Pascal Dibie/Christoph Wulf (dir.) : *Ethnosociologie des échanges interculturels*. Paris : Anthropos, pp. 3-9, ici p. 5.

représentations considérées comme erratiques. La rencontre en tant que dispositif pédagogique centré sur l'expérience directe devait permettre une telle correction des représentations. Or, les premières études menées dès 1965 montrèrent, au contraire, la persistance de stéréotypes et de préjugés malgré la participation à un échange franco-allemand.⁴³⁵ En dépit des résultats de ces études d'opinion, de nombreux échanges continuèrent de se dérouler avec l'objectif affirmé de combattre les préjugés.⁴³⁶ Cet axe pédagogique comporte, selon les chercheurs et chercheuses collaborant avec l'OFAJ, deux erreurs. La première serait d'assimiler ou de réduire l'autre aux représentations que l'on s'en fait. La seconde serait d'ignorer les stéréotypes qui sont issus de la rencontre ou renforcés par celle-ci.

Dans le premier cas, le stéréotype renvoie à une forme d'ignorance. C'est une erreur à corriger, « une sorte de perversion individuelle ou sociale ».⁴³⁷ L'action visant à combattre les préjugés correspond alors à « une attitude morale condamnant ces images négatives »⁴³⁸ : il s'agit de promouvoir l'absence de préjugés considérée comme la bonne attitude. Les chercheurs et chercheuses et notamment Edmond-Marc Lipiansky opposent à cette attitude les résultats des recherches en psychologie sociale qui traitent des relations intergroupales.⁴³⁹ Henry Tajfel montre par exemple que la valorisation par un individu de ses groupes d'appartenance – phénomène presque naturel dans le sens où « l'individu est porté à rechercher une identité positive »⁴⁴⁰ – entraîne de facto la dévalorisation des appartenances de l'autre. John Turner ajoute à ce mécanisme le phénomène de compétition entre les groupes étant donné que chaque groupe tend à se valoriser. Partant de ces éléments, Lipiansky souligne que

[t]oute situation de rencontre entre groupes comporte une part, au moins potentielle, de compétition sociale et risque donc d'engendrer ou de renforcer des phénomènes discriminatoires (stéréotypes, préjugés, dévalorisation...)⁴⁴¹

⁴³⁵ Nous nous souvenons de l'étude menée par Yvon Bourdet et détaillée par Jacques-René Rabier (1968), rencontrée au chapitre 1.

⁴³⁶ Dans le *Texte de travail* numéro 2, Remi Hess parle à propos des préjugés et stéréotypes de « tarte à la crème des échanges ». Remi Hess (1999) [ca. 1983] : Le fait national. In : Jeanne Kraus (dir.) : *Communication interculturelle et identité nationale*. Paris/Bad Honnef : OFAJ/DFJW, pp. 31-40, ici p. 33.

⁴³⁷ Admiral/Lipiansky (1989), p. 208.

⁴³⁸ Ibid.

⁴³⁹ Notamment les travaux de Muzaref Sherif, Henry Tajfel, John Turner ou encore Willem Doise. Voir l'ouvrage collectif dirigé par le psychologue social belge : Willem Doise (1979) (dir.) : *Expériences entre groupes*. Paris [e.a.] : EHESS.

⁴⁴⁰ Admiral/Lipiansky (1989), p. 203.

⁴⁴¹ Ibid., p. 204.

Nous en arrivons ainsi à la seconde raison avancée contre une pédagogie centrée sur la lutte contre les préjugés : le renforcement ou l'apparition de représentations négatives durant la rencontre, phénomènes qui n'avaient pas été envisagés aux débuts des activités de l'OFAJ. Burkhard Müller estime à ce sujet :

Lorsqu'on exige, par exemple, que le résultat [d'une rencontre internationale, U.C] soit plus de tolérance et moins d'ethnocentrisme, une disposition d'esprit qui accepte de régler sans violence les conflits et une meilleure compréhension d'un mode de vie qui paraît étranger, il n'y a aucun symptôme permettant d'affirmer que les programmes en question ont effectivement ces effets. Au contraire, tout porte à (sic) penser qu'ils ont les mêmes effets que le tourisme ou les voyages d'une manière très générale : ils confirment et consolident des opinions déjà existantes et des attitudes envers les cultures étrangères. Celui qui est ouvert, curieux et tolérant pourra faire l'expérience correspondante dans un pays étranger et celui qui ne l'est pas se trouvera aussi confirmé dans son attitude habituelle.⁴⁴²

Lipiansky se réfère quant à lui à une étude des psychologues états-uniens Jerome Bruner et Howard Perlmutter relativement à la formation des premières impressions entre personnes de nationalités différentes. Selon cette étude⁴⁴³, si les personnes sont présentées par leur nationalité, les « premières impressions amplifieront les différences référées à leurs nationalités ». ⁴⁴⁴ Chaque personne apparaîtra « plus typiquement »⁴⁴⁵ française, allemande ou autre : « la rencontre contribuerait à accentuer les préjugés réciproques plutôt qu'à les faire disparaître. »⁴⁴⁶

Voilà pourquoi la rationalisation et la moralisation idéalistes ne peuvent détruire le préjugé. Que je sois instruit ou non de la réalité des faits, il me faut méjuger l'autre pour me revaloriser, moi. Si l'on m'enlève vraiment, à force d'insister, tel ou tel préjugé, je ne serai pas en peine de m'en trouver d'autres. La démonstration objective que je me trompe ne m'atteindra que pour me mettre en colère. Et, au total, mes préjugés se renforceront plutôt en puissance et subtilité.⁴⁴⁷

Partant de ces constats, les chercheurs et chercheuses proposent une révision de l'approche pédagogiques des stéréotypes et représentations dans les

⁴⁴² Burkhard Müller (1996) : Trois perspectives d'une pédagogie de l'échange. In : Lucette Colin/Burkhard Müller (dir.) : *La pédagogie des rencontres interculturelles*. Paris : Anthropos, pp. 187-195, ici, p. 189.

⁴⁴³ Jerome S. Bruner/Howard V. Perlmutter (1979) : Compatriote et étranger. Une étude de la formation des impressions dans trois pays. In : Willem Doise (dir.) : *Expériences entre groupes*. Paris [e.a.] : EHESS, pp. 227-242.

⁴⁴⁴ Ibid.

⁴⁴⁵ Ibid.

⁴⁴⁶ Colin/Müller (1996), p. 9.

⁴⁴⁷ Demorgon (1989), pp. 82-83.

rencontres franco-allemandes. Cette nouvelle orientation pédagogique revenant « le refus de l'excessive courtoisie »⁴⁴⁸ est tournée vers la compréhension des mécanismes psychosociaux en jeu dans la relation à l'altérité et considère « les stéréotypes, les préjugés, les images négatives comme inhérentes aux relations intergroupes en général ».⁴⁴⁹ Ce faisant, les représentations ne sont plus envisagées comme reflets de la réalité mais en tant que constructions sociales qu'il devient donc possible et nécessaire de déconstruire. Les chercheurs et chercheuses proposent alors de se saisir des perceptions réciproques des participant·es et d'échanger à leur sujet. Il s'agit en premier lieu de reconnaître que la perception de l'autre et les représentations que l'on s'en fait – même si celles-ci sont partagées par plusieurs personnes – restent le fruit d'une certaine subjectivité, « de nos égo-socio-ethno-centrismes presque toujours insuffisamment ou pas du tout problématisés et qui s'enracinent profondément dans la longue durée de nos histoires individuelles et collectives. »⁴⁵⁰

Ce n'est qu'à travers des catégories qui lui sont propres, des représentations qui lui sont propres, des mots qui lui sont propres – celles et ceux qui lui sont alors disponibles (et qui peuvent changer dans l'évolution de sa vie), celles et ceux qui sont véhiculés dans sa propre tribu, dans sa propre culture – que les événements sont présents pour un sujet, existent pour lui. Ce n'est qu'à travers celles-ci et ceux-ci qu'il peut organiser ses expériences pour les intégrer à son univers personnel.⁴⁵¹

Cette perspective poursuit donc la compréhension des phénomènes qui sous-tendent les mésententes et les conflits. Cela passe en premier lieu par l'expression des représentations qui, comme le souligne Demorgon n'est pas sans difficultés :

Ce qui empêche le plus souvent encore le libre échange des interperceptions réciproques, c'est que l'on a peur de blesser l'autre et d'être blessé soi-même. Faute de faire la distinction entre des jugements et des perceptions, ce qui est effectivement difficile dans la vie quotidienne, mais cela peut et doit s'apprendre dans les rencontres internationales.⁴⁵²

On perçoit dans cette orientation un changement de perspective : la rencontre avec l'autre n'a plus comme objectif d'invalider les préjugés et représentations préalables mais doit permettre, par l'extériorisation et le dialogue sur les

⁴⁴⁸ Charlotte Herfray (ca. 1984) : Plaidoyer pour un refus de l'excessive courtoisie dans les rencontres internationales. Paris/Bad Honnef : OFAJ/DFJW.

⁴⁴⁹ Ladmiral/Lipiansky (1989), p. 208.

⁴⁵⁰ Florence Giust-Desprairies/Burkhard Müller (1997) : Introduction. L'expérience de la confrontation interculturelle comme formation. In : *idem* (dir.) : *Se former dans un contexte de rencontres interculturelles*. Paris : Anthropos, pp. 1-10, ici p. 3.

⁴⁵¹ Colin/Müller (1996), p. 7.

⁴⁵² Demorgon (1989), p. 64.

perceptions réciproques – tant préalables que résultant de la rencontre –, de prendre conscience de nos représentations. L'interaction avec l'autre ne vise donc pas à (mieux) le connaître mais à mieux se connaître soi-même.

4.3.3. Assumer la « réalité de nos différences »

Considérer les préjugés en tant que constructions sociales et non en tant que reflets de la réalité permet d'aborder une autre source de malentendus soulevée par les auteurs et autrices des travaux OFAJ : « la réalité de nos différences. »⁴⁵³ Il n'y a pas que les représentations négatives ou la barrière linguistique qui rendent la communication entre Français·es et Allemand·es difficile, mais également, selon les chercheurs et chercheuses, les différences culturelles.

Dans la plupart des cas, lors des rencontres franco-allemandes par exemple, nous sommes plutôt paralysés dans notre communication interculturelle par ces notions de différence et de préjugé. Comme nous avons peur d'être accusés d'avoir des préjugés, nous n'abordons pas, franchement, la réalité de nos différences.⁴⁵⁴

En pointant ce sujet, iels abordent un point nouveau dans la pédagogie des échanges franco-allemands puisque

[c]e qui apparaît d'abord très souvent (surtout dans des rencontres instituées sur la base diplomatique ou idéalisante de l'amitié entre "les peuples"), c'est le refus des différences. [...] L'essentiel est la communion dans la compréhension internationale perçue comme une sorte de petit univers ouaté, au sein duquel les jeunes coulent des semaines heureuses une fois par an et qui devrait permettre la disparition des préjugés véhiculés par l'institution scolaire ou la famille.⁴⁵⁵

Cette critique s'inscrit dans le contexte de construction européenne contemporain de ces recherches pédagogiques. En effet, il est frappant à la lecture des différentes publications de constater que les chercheurs et chercheuses voient dans la construction européenne – et dans la mondialisation économique – un danger : celui d'une uniformisation des particularités culturelles et nationales.⁴⁵⁶

⁴⁵³ *Ibid.*, p. 83.

⁴⁵⁴ *Ibid.*

⁴⁵⁵ *Ibid.*, p. 79.

⁴⁵⁶ Voir au sujet du développement d'une identité nationale et européenne ainsi que des processus d'américanisation et/ou d'europanisation des sociétés, en particulier en France, l'ouvrage suivant : Reiner Marcowitz (dir.) : *Nationale Identität und transnationale Einflüsse. Amerikanisierung, Europäisierung und Globalisierung in Frankreich nach dem Zweiten Weltkrieg*. München : Oldenbourg. Voir également, Reiner Marcowitz/Andreas Wilkens

De par sa revendication "égalitariste", la civilisation européenne s'est toujours exposée au risque de détruire la différence et de l'assimiler au nom de l'égalité.⁴⁵⁷

Mais, à travers une contestation du travail bi-national, la complète mise entre parenthèses du facteur national nous semble être l'envers de ce que nous appellerons "l'idéologie atlantique" d'un one world où la technologie et la croissance économique d'une part et l'idéologie politique de la "démocratie libérale" d'autre part seraient censées apporter une réponse unique à tous les problèmes d'une civilisation. [...]

Pratiquement, nous ne pensons pas qu'on puisse et, encore moins, qu'on doive renoncer à l'échange bi-national ; ce dernier est, à nos yeux, toute une dimension en lui-même et non un rétrécissement de l'horizon. C'est bien plutôt un prétendu élargissement international (ou même européen) qui serait limitatif, se contenterait du plus petit commun dénominateur inter-national et en réalité viendrait s'aligner sur un modèle de civilisation "atlantique" réduit à ses possibles performances techniques et économiques et aux garanties formelles de la démocratie de masses occidentale.⁴⁵⁸

Le développement capitaliste détruit les particularités régionales et instaure une uniformisation des modèles de marchandise et de consommation à l'échelle de la planète, ce qui entraîne une homogénéisation des cadres de vie. L'apparition d'une culture de consommation uniforme au niveau planétaire entraîne le nivellement des différences traditionnelles dans la vie quotidienne des humains. Les mass-media – au même titre que la consommation de masse et sans doute davantage – accélèrent ce processus de nivellement des cultures. Les séries policières à la télévision, le hit-parade et les vidéo-clips sont consommés par la terre entière. Ils définissent pour une large part les habitudes perceptives, les schémas d'évaluation et les comportements, en particulier chez les jeunes. Ajoutons le tourisme qui, notamment chez les jeunes, contribue à l'uniformisation des styles de vie.⁴⁵⁹

Le cadre franco-allemand de ces travaux permet ainsi aux chercheurs et chercheuses d'affirmer l'importance des particularités nationales. Dans le même temps, cette approche visant à insister sur le primat des différences nationales remet en cause le modèle anhistorique et symbolique en vogue aux débuts de l'OFAJ. Les auteurs et autrices se prononcent pour des échanges capables de faire « ressortir la complexité de nos quotidiens respectifs »,⁴⁶⁰ c'est-à-dire

(dir.) (2014) : *Une « Europe des citoyens ». Société civile et identité européenne de 1945 à nos jours*. Bern [e. a.] : Peter Lang.

⁴⁵⁷ Christoph Wulf (1998) : L'autre, perspective pour une formation à l'interculturalité. In : Pascal Dibie/Christoph Wulf (dir.) : *Ethnosociologie des échanges interculturels*. Paris : Anthropos, pp. 11-24, ici p. 14.

⁴⁵⁸ Ladmiral/Lipiansky (1989), p. 277.

⁴⁵⁹ Hans Nicklas (1998) : Apprentissages interculturels et problèmes de communication. In : Pascal Dibie/Christoph Wulf (dir.) : *Ethnosociologie des échanges interculturels*. Paris : Anthropos, pp. 25-32, ici pp. 26-27.

⁴⁶⁰ Dibie (1998), p. 9.

permettant de dépasser le simple constat de différences afin d'en dégager la « profondeur anthropologique ». ⁴⁶¹ Il s'agit d'un mouvement double. Celui-ci passe, premièrement, par l'expérience directe et la « découverte de la quotidienneté de [l']Autre » ⁴⁶² – par exemple ses manières de manger (habitudes alimentaires, façons de dresser la table, etc.), de dormir, de travailler, etc. Il convient dans un second temps, de comprendre ces diverses manières de faire comme autant de choix opérés au cours du temps par les différentes cultures afin de répondre à des problématiques humaines communes. ⁴⁶³ Pour l'anthropologue Pascal Dibie « dormir est une technique culturelle » : « [...] pour des besoins biologiques semblables, l'homme a fait des choix de couchage radicalement différents selon les climats où il séjourne et la culture à laquelle il appartient. » ⁴⁶⁴ Cette approche se veut donc une mise en relief historique des différences culturelles.

Ce vice fondamental est ce que l'on pourrait nommer paradoxalement l'absolu du relativisme culturel. On invoque fréquemment la différence comme nécessairement enrichissante. C'est vraiment une platitude idéalisante. Ce qui peut être enrichissant, c'est d'appréhender une culture comme un ensemble structuré de réponses à des problèmes humains. [...]

Ce qui doit avoir priorité dans l'examen de ces différences, c'est la question de leurs origines et de leurs rôles actuels. ⁴⁶⁵

⁴⁶¹ Pascal Dibie/Christoph Wulf (1998) : Préface. In : *idem* (dir) : *Ehtnosociologie des échanges interculturels*. Paris : Anthropos, pp. V-VII, ici p. VII.

⁴⁶² Dibie (1998), p. 6.

⁴⁶³ Voir à ce sujet les ouvrages de Demorgon *L'histoire interculturelle des sociétés et Complexité des cultures et de l'interculturel* (publiés dans le cadre de l'OFAJ) mais aussi *L'interculturalisation du monde* (publié hors OFAJ) dans lesquels il s'emploie à dresser une théorie des cultures. Le philosophe part des catégorisations bien connues d'Edward T. Hall (proxémie, high-context ou low-context cultures et polychronie ou monochronie) qu'il conçoit comme des continuums de réponses à des problématiques communes à toutes les cultures. Il appréhende alors les cultures comme l'ensemble des réponses apportées à ces problématiques. Demorgon dessine un modèle circulaire dans lequel les cultures sont engendrées à travers des actions individuelles, elles-mêmes orientées par des stratégies héritées – et donc culturalisées : la culture est autant issue des choix opérés qu'elle les dirige.

Ses ouvrages sont consacrés d'une part à l'explicitation de sa théorie et d'autre part à une analyse historique de ces choix et donc de l'émergence des cultures nationale, puisqu'il prend comme échelle les sociétés française, allemande et britannique. Ces réflexions se trouvent également de manière plus concise dans : Jacques Demorgon (1996) : *L'interculturel de la mondialisation. Perspectives théoriques et pratiques de formation*. In : Lucette Colin / Burkhard Müller (dir.) : *La pédagogie des rencontres interculturelles*. Paris : Anthropos, pp. 197-225.

⁴⁶⁴ Dibie (1998), p. 7.

⁴⁶⁵ Demorgon (1989), pp. 81-82.

Cette perspective est là aussi un changement radical pour la pratique des échanges : il ne s'agit plus de masquer les différences – ou de les « refouler » pour reprendre le vocable psychanalytique régulièrement employé dans les textes – et de mettre en scène l'amitié entre les peuples mais d'afficher les différences et d'accompagner les irritations qui surgiront probablement.

Pourtant, dans ce contexte, la communication interculturelle commence précisément là où, apparemment, elle s'effondre, à savoir lorsque les programmes soigneusement préparés ne fonctionnent plus et que ceux qui voulaient « se rencontrer », découvrent l'autre avec sa part d'étrangeté, avec ses manières d'être étrangères.⁴⁶⁶

Cette dernière citation ne va pas sans rappeler l'appel à la déprogrammation du Manifeste pour une animation existentielle de Müller et Pagès. Cependant, les chercheurs et chercheuses ne plaident plus pour une telle déprogrammation mais pour une formation des animateurs et animatrices afin de les mettre en capacité de provoquer et d'accompagner la découverte des différences. Une telle démarche n'est pas dirigée vers la compréhension de l'autre mais vers la compréhension des différences culturelles, c'est-à-dire que le regard est également porté sur sa propre culture.

Sensibiliser les formateurs à l'ethnologie et plus largement à l'ethnosociologie [...] me paraît être, en terme (sic) de proposition, une façon de positionner le regard que l'on porte sur l'Autre tout en prenant en compte sa propre subjectivité – surtout dans cette histoire franco-allemande – et en mettant à jour le substrat anthropologique, trop souvent évacué au nom d'une amitié forcée par les politiques.⁴⁶⁷

4.3.4. Bilan intermédiaire : la rencontre de l'autre pour la rencontre de soi

Que retenir de ces lignes retraçant la réorientation du volet éducatif des actions de l'OFAJ à travers l'implication de la recherche ?

Deux aspects sont particulièrement saillants et représentent à notre sens le nouvel axe pédagogique poursuivi. Celui-ci repose en premier lieu sur « la reconnaissance de l'impossibilité de se comprendre. »⁴⁶⁸ Christoph Wulf résume bien la position des chercheurs et chercheuses. Il rejette d'emblée la volonté de compréhension de l'autre qui n'est qu'un « moyen de domination et de soumission de l'autre. »⁴⁶⁹ D'après lui, comprendre l'autre revient à chercher à

⁴⁶⁶ Colin/Müller (1996), p. 6.

⁴⁶⁷ Dibie (1998), pp. 8-9.

⁴⁶⁸ Wulf (1998), p. 11.

⁴⁶⁹ *Ibid.*, p. 12.

« "traduire" en termes connus son vécu de l'étranger. »⁴⁷⁰ Par là-même, cette traduction évacue la part d'étrangeté et d'inconnu car

en tant que tel, c'est quelque chose dont le sens nous échappe et que nous n'arrivons pas à cerner ni par la langue ni avec nos modes de pensée ; ce qui est étranger ne devient saisissable que lorsqu'il est transformé et restructuré dans ce qui nous est familier.⁴⁷¹

Les chercheurs et chercheuses OFAJ envisagent donc une pédagogie des rencontres franco-allemandes permettant de découvrir la différence et d'en faire l'expérience. Ce faisant, iels rompent avec « l'obsession d'universalisme »⁴⁷² et « l'illusion d'un cosmopolitisme authentique »⁴⁷³ ayant présidé à la réconciliation franco-allemande à travers les échanges de jeunes.⁴⁷⁴

Dans le même mouvement et en lien avec les fondements psychanalytiques des universitaires engagées dans ces études⁴⁷⁵, la rencontre interculturelle est redéfinie en tant que dispositif pédagogique visant à mieux se comprendre soi-même. Divers termes reprenant ce tournant se retrouvent dans les publications : « décentrement »⁴⁷⁶, « passage d'un univers fortement ethnocentré à un univers élargi, pluricentré »⁴⁷⁷, « élargissement de l'horizon ».⁴⁷⁸ Contrairement à ce qu'elles pourraient suggérer au premier abord, ces formules ne renvoient pas à une accumulation de savoir-faire et manières de faire étrangères – i.e. culturellement différentes. La rencontre interculturelle doit permettre, selon cette perspective, de prendre conscience de ses propres routines, de ses propres valeurs, de ses propres représentations et de reconsidérer leur caractère a priori universel à l'aune des manières de faire des autres. Pour les auteurs et autrices, c'est à l'échelle nationale que ces différences sont les plus saillantes ; ce sont donc les différences nationales qui doivent être au cœur de la pédagogie interculturelle.

⁴⁷⁰ Ibid.

⁴⁷¹ Ibid.

⁴⁷² *Ibid.*, p. 14.

⁴⁷³ *Ibid.*, p. 11 et Colin (1996), p. 71.

⁴⁷⁴ Cela rappelle la philosophie de Johann Gottfried Herder opposée à l'universalisme des Lumières. Voir *supra* chapitre 2.

⁴⁷⁵ Voir la présentation du courant psychosociologique ainsi que les éléments biographiques évoqués au chapitre précédent.

⁴⁷⁶ Colin (1996), p. 71.

⁴⁷⁷ Colin/Müller (1996), p. 8.

⁴⁷⁸ Burkhard Müller (ca. 1990) : *Le syndrome de Thomas Mann ou : La redécouverte des préjugés. Un regard d'Allemagne*. Paris/Bad Honnef : OFAJ/DFJW, p. 16. Dans ce texte, Müller se prononce en faveur du terme « élargissement de l'horizon » qu'il juge « plus pertinent que celui de "rencontre". »

Favoriser les rencontres interculturelles repose sur une représentation selon laquelle la pluralité culturelle est porteuse de fécondité pour les relations entre les citoyens appartenant à des nations différentes.

Il nous semble que le véritable enjeu de ces rencontres est la possible reconnaissance de l'autre, pris dans ses logiques spécifiques comme la reconnaissance par chacun de ses propres logiques.

Or, cet enjeu se trouve souvent recouvert par la mise en place de rencontres qui nivellent les différences en imposant ou en valorisant, avant tout, un objet commun.⁴⁷⁹

Enfin, Colin et Müller définissent la « pédagogie de la différence culturelle » en tant que « constitution d'un "savoir de l'interculturel" » plutôt qu'un « savoir sur l'interculturel ». ⁴⁸⁰ Le « savoir sur » est un savoir de type encyclopédique tandis que le « savoir de » trouve sa source dans l'expérience mais « se constitue dans l'après-coup [...] et en réponse à un questionnement s'enracinant dans la révélation de l'ignorance. » ⁴⁸¹

C'est à cette forme de « savoir de » l'interculturel que se consacrent les études biographiques sur l'expérience interculturelle et ses compréhensions et interprétations subjectives.

4.4. L'expérience subjective de l'interculturel

Nous avons parcouru dans la section précédente les travaux issus des premières années de recherche à l'OFAJ. Leur analyse a fait apparaître les lignes directrices d'une pédagogie des rencontres interculturelles en lien étroit avec la pratique des échanges dans le contexte de l'OFAJ. Ces travaux ont été réalisés selon le principe de la recherche-formation, c'est-à-dire objet de recherche pour les chercheurs et chercheuses mais également lieu de formation pour les participant·es. Cette pédagogie met en avant les points importants à considérer par les encadrant·es des rencontres franco-allemandes ouvrant la voie à une formation spécifique de cet encadrement dans la perspective d'assurer une certaine qualité des échanges.

Les recherches auxquelles nous nous intéressons à présent relèvent de l'orientation biographique entreprise au tournant des années 2010 et ne concernent plus la pédagogie des échanges OFAJ. Elles portent en revanche leur attention sur le vécu interculturel des individus et sur ses conséquences en

⁴⁷⁹ Florence Giust-Desprairies (1997) : Vers un pluralisme culturel reconnu et assumé. In : Florence Giust-Desprairies/Burkhard Müller (dir.) : *Se former dans un contexte de rencontres interculturelles*. Paris : Anthropos, pp. 135-137, ici p. 135.

⁴⁸⁰ Colin/Müller (1996), p. 10.

⁴⁸¹ *Ibid.*

termes d'apprentissage et de construction identitaire. Ce faisant, elles adoptent deux perspectives distinctes mais complémentaires. L'une aborde ces expériences dans le contexte franco-allemand et est axée à la fois sur « les effets biographiques des programmes d'échange et de rencontres franco-allemands »⁴⁸² et sur « la compréhension du vécu des différents acteurs de ces rencontres interculturelles. »⁴⁸³ La seconde perspective dépasse le cadre franco-allemand et se focalise quant à elle sur « l'expérience migratoire », en optant pour le double prisme des « assignations sociales et familiales auxquelles sont confrontés les jeunes et la manière dont chacun et chacune parvient ou non à "trouver sa voie". »⁴⁸⁴ Ces deux perspectives des recherches traitant de l'expérience interculturelle révèlent finalement trois contextes que nous aborderons successivement : les programmes de l'OFAJ, les parcours de vie franco-allemands et le contexte migratoire en France et en Allemagne.

4.4.1. Expériences interculturelles dans les programmes de l'OFAJ

Les recherches sur les programmes OFAJ se sont majoritairement tournées vers les échanges scolaires. La perspective expérientielle amène les chercheurs et chercheuses à étudier les actions et interactions qui ont lieu entre les participant·es français·es et allemand·es – élèves, encadrant·es, familles d'accueil. Ces recherches témoignent dans un premier temps des diverses « expériences de l'étranger »⁴⁸⁵, autrement dit des différences entre France et Allemagne. Celles-ci concernent à la fois la ville étrangère dans laquelle se déroule l'échange, la vie à l'école et son fonctionnement mais aussi la vie quotidienne dans les familles d'accueil et évidemment les différences linguistiques. Les chercheurs et chercheuses montrent, dans une perspective deweyenne, que ces différences ne sont pas seulement « subies » et éprouvées passivement mais

⁴⁸² Birte Egloff/Barbara Friebertshäuser/Remi Hess/Augustin Mutuale/Gabriele Weigand (2013) : Introduction. In : Remi Hess/Augustin Mutuale/Gabriele Weigand (dir.) : *Le moment interculturel dans la biographie*. Paris : Téraèdre, pp. 9-24, ici p. 12.

⁴⁸³ Christiane Montandon/Philippe Sarremejane (2016) : Introduction. In : *idem* (dir.) : *Apprentissages informels et expériences interculturelles à l'école primaire*. Paris : Téraèdre, pp. 9-14, ici p. 10.

⁴⁸⁴ Lucette Colin/Delphine Leroy/Anna Terzian (2016) : Présentation. In : Lucette Colin/Anna Terzian (dir.) : *Chercher sa voie. Récits de jeunes issus des migrations en France et en Allemagne*. Paris : Téraèdre, pp. 13-20, ici p. 15.

⁴⁸⁵ Christoph Wulf (2018) : La formation comme appropriation de ce qui nous est étranger. In : Gilles Brougère/Christoph Wulf (dir.) : *À la rencontre de l'autre. Lieux, corps, sens dans les échanges scolaires*. Paris : Téraèdre, pp. 25-73, ici p. 27.

que cet environnement inconnu est habité et expérimenté activement.⁴⁸⁶ Chacune des « expériences de l'étranger » présente également l'opportunité d'inventer de nouvelles manières de faire et de nouvelles formes de compréhension. Gilles Brougère analyse par exemple les moments touristiques des échanges et montre que l'appropriation de l'espace et des lieux ainsi que le fait d'éprouver physiquement la ville – à travers les déambulations dans les rues, l'utilisation des réseaux de transport, la visite de monuments, etc. – permet la comparaison avec des villes connues. Selon Brougère, l'expérience touristique via l'expérience corporelle, sensorielle peut donc être porteuse d'apprentissages « tacites, parfois fortuits, souvent liés à la curiosité, à l'engagement du jeune, qui s'éloignent des apprentissages scolaires. »⁴⁸⁷ Christoph Wulf ajoute que cette découverte de la ville fait partie de « l'expérience matérielle d'une culture étrangère [...] qui s'exprime à travers des objets, des coutumes et des habitudes. »⁴⁸⁸ De manière similaire, Christiane Montandon montre que l'expérience des différences à l'école – en particulier concernant l'organisation de l'espace dans les salles de classe et l'organisation de la cour de récréation – permet aux participant·es, élèves et enseignant·es, de découvrir « une autre manière de travailler, de s'approprier les différents lieux, de se répartir dans

⁴⁸⁶ John Dewey (1859-1952), philosophe et pédagogue états-unien, a largement contribué au développement du courant pragmatiste initié par Charles Sander Peirce et William James. Il a beaucoup travaillé dans le domaine de l'éducation et de la pédagogie et a marqué le courant de l'éducation nouvelle. Un des concepts centraux qu'il développa fut celui d'expérience. Dewey définit l'expérience à partir de la théorie de l'évolution de Darwin qui met en évidence les évolutions permanentes et réciproques des organismes et de leurs environnements. Dewey délimite deux moments de l'expérience : l'un est actif et consiste en l'expérimentation d'une chose ; l'autre est passif et correspond aux conséquences de l'expérimentation.

« Quand nous faisons l'expérience d'une chose, nous agissons sur elle, nous faisons quelque chose avec elle ; puis nous en subissons les conséquences. Nous faisons quelque chose à la chose qui, à son tour, nous fait ensuite quelque chose [...]. » John Dewey (2018) : *Démocratie et éducation. Suivi de Expérience et Éducation*. Paris : Armand Colin, p. 223 (réédition de John Dewey (1916) : *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. New-York : Macmillan (dont est tiré la citation) et de John Dewey (1938) : *Experience and Education*. West Lafayette : Kappa Delta Pi). Voir également Joëlle Zask (2015) : *Introduction à John Dewey*. Paris : La Découverte.

Dewey fait de l'expérience le paradigme de la pédagogie qu'il promeut et qui tend à dépasser le clivage dualiste entre apprentissages cognitif et pratique. Ce faisant, l'expérience lui permet de reconnecter l'activité intellectuelle et l'activité physique, sensorielle.

⁴⁸⁷ Gilles Brougère (2018) : Corps et lieux dans les échanges ou l'échange scolaire comme expérience touristique. In : Gilles Brougère/Christoph Wulf (dir.) : *À la rencontre de l'autre. Lieux, corps, sens dans les échanges scolaires*. Paris : Téraèdre, pp. 137-194, ici p. 193.

⁴⁸⁸ Wulf (2018), p. 31.

l'espace de la classe, et d'organiser les relations entre les individus. »⁴⁸⁹ Ainsi, des lieux symboliques comme une cour d'école ou une salle de classe mais aussi les monuments ou les rues d'une ville sont un « point d'ancrage et d'accès à la culture de l'autre ». ⁴⁹⁰

Une telle expérience interculturelle fournit aux divers acteurs engagés dans ces projets un espace potentiel d'expérimentation de nouvelles relations dans le rapport à soi, dans les rapports aux savoirs et aux pratiques professionnelles. De telles transitions sont aussi expérience de la marge, dans la mesure où chacun quitte son environnement culturel sans pour autant être familier avec l'autre culture. Aussi ce processus de marginalisation peut être l'amorce d'une réorganisation identitaire. ⁴⁹¹

Outre les expériences de l'étranger, une attention particulière des recherches fut portée sur l'apprentissage linguistique lors de la participation à un programme OFAJ. En effet, la langue a une place très importante dans les échanges scolaires où l'acquisition linguistique représente généralement l'objectif principal – la plupart des échanges scolaires se déroulant dans le cadre des cours de langue. Le groupe de recherche ayant travaillé sur les échanges franco-allemands à l'école primaire a montré la créativité des jeunes enfants pour interagir malgré leur non-compréhension de l'autre langue. Ainsi, Brigitte Leclaire analyse la communication verbale qui se met en place entre un jeune Allemand et deux jeunes Français. Le jeune Allemand demande aux deux Français de répéter le mot « Apfelbaum » (pommier) : « Du sagst Apfelbaum ! Sagen Apfelbaum ! » Les deux Français comprennent ce qui est attendu d'eux et répètent tour à tour. Après ce petit jeu, le jeune Allemand attrape une bouteille qu'il présente à l'un des deux Français. Celui-ci demande : « Ça c'est de l'eau de l'Allemagne ? » Son correspondant précise alors en acquiesçant la marque de la bouteille d'eau « Quelle Braun ». Le jeune Français répète la marque et soumet en retour la marque de sa bouteille, « Cristalline », que son comparse allemand est invité à répéter à son tour. ⁴⁹² Leclaire tire de cette scène plusieurs interprétations faisant partie selon nous de l'expérience de la langue étrangère. Elle constate que les enfants adaptent leur niveau de langue en formant des phrases courtes et grammaticalement fausses – ce dont ils sont bien

⁴⁸⁹ Christiane Montandon (2016) : Expérience interculturelle comme expérience transitionnelle. In : Christiane Montandon/Philippe Sarremejane (dir.) : *Apprentissages informels et expériences interculturelles à l'école primaire*. Paris : Téraèdre, pp. 179-210, ici p. 199.

⁴⁹⁰ *Ibid.*, p. 194.

⁴⁹¹ *Ibid.*, p. 209.

⁴⁹² Brigitte Leclaire (2016) : Les effets de la rencontre interculturelle sur les dynamiques individuelles et groupales. In : Christiane Montandon/Philippe Sarremejane (dir.) : *Apprentissages informels et expériences interculturelles à l'école primaire*. Paris : Téraèdre, pp. 303-327, ici pp. 323-324.

conscient-es – faisant « l'hypothèse implicite que cet allègement facilitera la compréhension. »⁴⁹³ Elle constate ensuite que les enfants, bien que ne comprenant a priori pas suffisamment la langue de l'autre, parviennent à comprendre ce qui est attendu d'eux. Les deux jeunes Français finissent effectivement par répéter le mot « Apfelbaum ». Dans la suite de leur interaction, cette règle semble s'être établie puisque sans que cela soit demandé, ils répètent la marque de l'eau minérale. Cela amène Leclaire à conclure que « les enfants ont bien saisi implicitement » l'enjeu de l'interaction, elle-même « empreinte d'un sérieux impressionnant » malgré son apparence ludique.⁴⁹⁴ Dans une optique comparable traitant des interactions entre les jeunes élèves, Bernd Wagner s'intéresse, lui, à la communication non verbale et montre comment de nombreuses interactions sont initiées par le détournement spontané d'objets du quotidien. Le chercheur affirme ainsi que « la langue n'est pas forcément le champ d'interaction prioritaire des élèves. »⁴⁹⁵ Relatons un des exemples fournis par Wagner. Cette situation a lieu durant un trajet en bus lors duquel la liberté de mouvement est fortement limitée car les élèves « n'ont pas le droit de quitter leur place et sont en général assis à côté de leurs correspondants. »⁴⁹⁶ Cependant, iels parviennent à mettre en place « des jeux de contact performatifs »⁴⁹⁷ visant à tromper l'ennui du trajet. Par exemple, un élève français teste les fonctions de son siège puis est imité par un groupe de garçons allemands. Après d'autres interactions mimétiques, les élèves entament un jeu avec des autocollants. Ceux-ci avaient été distribués au groupe français et servaient de signe distinctif. Les élèves français se montrent leurs autocollants, se les colent sur la figure et les élèves allemands « finissent par recevoir des autocollants eux aussi, ce qui dissout le groupe mono-national défini par les adultes. »⁴⁹⁸

Ces deux situations de communication montrent que les enfants s'arrangent des différences linguistiques et développent un langage et des stratégies d'interaction grâce auxquelles iels se comprennent et rendent l'interaction possible. Ces exemples mettent donc en évidence qu'un contexte inhabituel peut

⁴⁹³ *Ibid.*, p. 324.

⁴⁹⁴ *Ibid.* Pour appuyer ce sérieux, Leclaire note que de « véritables stratégies pédagogiques sont mises en œuvre dans la répétition (choix d'un modèle, encouragement et félicitations, etc.). » Cela participe de la situation d'apprentissage informel instaurée spontanément et implicitement par les trois jeunes élèves.

⁴⁹⁵ Bernd Wagner (2016) : Le rôle des objets dans les rencontres interculturelles. In : Christiane Montandon/Philippe Sarremejane (dir.) : *Apprentissages informels et expériences interculturelles à l'école primaire*. Paris : Téraèdre, pp. 211-226, ici, p. 214.

⁴⁹⁶ *Ibid.*, p. 217.

⁴⁹⁷ *Ibid.*

⁴⁹⁸ *Ibid.*, pp. 218-219.

être propice à l'invention de formes nouvelles et originales d'interaction et soulignent ainsi l'importance de la dimension sociale dans les dispositifs et processus d'apprentissage.

4.4.2. Expériences interculturelles et biographies franco-allemandes

Les travaux menés sur les effets à long terme de l'expérience interculturelle dans les programmes de l'OFAJ et plus largement dans le contexte franco-allemand étudient « les récits [des personnes interrogées, U.C.] par rapport à l'émergence du moment interculturel qu'ils contiennent. »⁴⁹⁹ Ce pan de la recherche OFAJ est axé sur le moment⁵⁰⁰ interculturel comme résultant d'une expérience franco-allemande.⁵⁰¹

⁴⁹⁹ Egloff/Friebertshäuser/Hess/Mutuale/Weigand (2013), p. 13.

⁵⁰⁰ Les recherches s'appuient sur la théorie des moments développée par Henri Lefebvre et prolongée par Remi Hess. « Les moments ne sont pas de simples situations du quotidien, mais des éléments structurants dans la vie de quelqu'un. Un moment est un fil rouge qui traverse la vie d'une personne et qui permet de l'orienter, de l'organiser dans une certaine direction, en compagnie de personnes qui vivent avec elles ce moment et qui forment, pour elle, une sorte de communauté de référence. » Cité d'après Augustin Mutuale (2013) : Le récit de vie : une anthropologie historique et philosophique de la personne. In : Remi Hess/Augustin Mutuale/Gabriele Weigand (dir.) : *Le moment interculturel dans la biographie*. Paris : Téraèdre, pp. 45-55, ici p. 46.

Cette théorie trouve dans le projet une application dans les recherches biographiques : « La notion de moment comme catégorie dans le travail biographique nous permet de construire et de dégager des lignes marquantes et porteuses de sens au travers d'une vie. C'est en construisant ses moments que l'être humain se crée en tant que personne. Le moment est ce qui lui permet de discerner les discontinuités dans la complexité de son existence. Les moments ne sont pas seulement des bouées qui flotteraient çà et là sur l'océan du quotidien, mais des éléments structurés de la conscience, de la perception de la réalité et du temps. Ils sont en rapport avec des événements, des expériences ou des circonstances qui traversent la vie d'un individu et revêtent une importance particulière à ses yeux. Ils l'aident à échapper à l'informel du quotidien pour se donner une forme, pour se former. Ils sont à ce titre des éléments de la construction de la personne. » Gabriele Weigand/Remi Hess/Marco Dobel (2013) : La théorie des moments et la construction du moment interculturel, In : Remi Hess/Augustin Mutuale/Gabriele Weigand (dir.) : *Le moment interculturel dans la biographie*. Paris : Téraèdre, pp. 29-43, ici p. 29.

⁵⁰¹ En lien avec la théorie du moment brièvement explicitée dans la note précédente, les chercheurs et chercheuses définissent le moment interculturel comme s'agissant « de sentiments, d'expériences, d'événements et d'épisodes qui s'expriment et se réalisent au travers de rencontres et de situation ; il s'agit également d'éléments qui montrent des ruptures, des dissociations, du dépassement de limites, des conflits et contradictions au sein de l'expérience interculturelle. » Cette dernière étant envisagée comme nous l'avons vu précédemment c'est-à-dire « liée concrètement à un épisode de vie (temporaire) dans l'autre pays avec des

C'est par exemple le cas de la contribution de Barbara Friebertshäuser et Gabriele Weigand qui s'intéressent à l'expérience interculturelle à travers la relation amoureuse entre personnes de France et d'Allemagne. Elles étudient trois récits biographiques et montrent que les relations interpersonnelles « sont déterminantes pour rapprocher des gens issus de différents pays et de différentes traditions. »⁵⁰²

En particulier « les relations amoureuses au-delà des frontières »⁵⁰³ permettent de dépasser, au niveau des individus, les clivages existant au niveau des relations entre les pays.

Dans les histoires de vie que nous avons étudiées, nous voyons comment au-delà des frontières (nationales, idéologiques, ou autres), le point commun formé par l'amour entre deux personnes peut en même temps susciter la compréhension vis-à-vis d'une autre nation. Et le moment d'une rencontre remplie d'amour entre les personnes est manifestement capable d'enterrer la haine.⁵⁰⁴

La relation amoureuse dans un « espace transnational »⁵⁰⁵ constitue d'après les chercheuses un moment interculturel ayant pour conséquence une meilleure compréhension entre individus de nationalités différentes grâce à un dépassement des « identités nationales » et « des références nationales ou régionales. »⁵⁰⁶ Cela semble être confirmé par Rachel Holbach et Bianca Burk qui analysent les « théories du quotidien » émanant de plusieurs entretiens. Dans l'un deux, l'une des personnes interrogées parle de « famille typiquement allemande » et de « famille typiquement française » indiquant ce faisant qu'elle a une représentation de ce caractère typique. Néanmoins, cette même personne précise avoir, dans son couple, « cherché la troisième voie ».⁵⁰⁷ Holbach et Burk en déduisent que « [I]es représentations culturelles nationales et les frontières s'effacent, se diluent, la famille n'est ni "typiquement allemande" ni "typiquement française". Il s'agit plutôt d'une sorte d'entrelacement [...] ».⁵⁰⁸

rencontres et processus d'échange » dont l'objectif est moins d'apprendre et de comprendre l'autre que soi-même. *Ibid.*, pp. 35-36.

⁵⁰² Barbara Friebertshäuser/Gabriele Weigand (2013) : Amour et haine dans les rencontres franco-allemandes. In : Remi Hess/Augustin Mutuale/Gabriele Weigand (dir.) : *Le moment interculturel dans la biographie*. Paris : Téraèdre, pp. 129-154, ici p. 152.

⁵⁰³ *Ibid.*

⁵⁰⁴ *Ibid.*, p. 154.

⁵⁰⁵ *Ibid.*, p. 135.

⁵⁰⁶ *Ibid.*, p. 152.

⁵⁰⁷ Rachel Holbach/Bianca Burk (2013) : Les théories du quotidien dans les biographies franco-allemandes. In : Remi Hess/Augustin Mutuale/Gabriele Weigand (dir.) : *Le moment interculturel dans la biographie*. Paris : Téraèdre, pp. 155-167, ici p. 166.

⁵⁰⁸ *Ibid.*

Raphaëla Starringer introduit son article en présentant son propre parcours franco-allemand et montre que ses recherches sur la construction identitaire par le prisme franco-allemand prennent place dans la construction de son propre apprentissage et de son propre parcours franco-allemand. La chercheuse analyse ensuite les entretiens menés avec deux femmes, l'une est française et a participé à des échanges franco-allemands organisés par le BILD⁵⁰⁹, l'autre est allemande et animatrice pour cette même organisation. Starringer parvient à mettre en évidence, pour les deux personnes interrogées, les effets de l'implication dans les rencontres franco-allemandes – en tant qu'animatrice et/ou participante – « sur différents domaines de vie tel que la famille, les connaissances, l'éducation, la profession, le mode de vie, la perception du monde et leur personnalité ».⁵¹⁰ Katrin Brunner arrive à un résultat similaire dans son étude des « traces laissées, dans les biographiques de participants et d'animateurs, par les rencontres internationales proposées par l'Office franco-allemand pour la Jeunesse ».⁵¹¹ Son analyse des parcours de deux animatrices de rencontres OFAJ l'amène à conclure que « les expériences internationales peuvent faire partie de la vie de quelqu'un de manière durable »⁵¹² : à travers les orientations professionnelles, la vie familiale ou encore le fait de « développer de nouveaux loisirs et de nouveaux centres d'intérêts. »⁵¹³ Starringer travaille dans la suite de son article sur les récits autobiographiques de Stéphane Hessel et Alfred Grosser qui ont participé aux entretiens du groupe de recherche. Son analyse de ces récits montre que l'expérience directe de la Seconde Guerre mondiale est la cause première de leur moment interculturel respectif qui se traduit par un engagement public et politique au niveau binational (Grosser) ou international (Hessel). Les deux hommes sont nés allemands mais optent pour la nationalité française – Grosser s'enfuit et devra vivre dans la clandestinité ; Hessel combattra les troupes de son pays natal en s'engageant dans la Résistance française. Suivant cette analyse, le moment interculturel des deux hommes trouve sa source moins dans des rencontres avec des personnes d'une autre nationalité que dans « le chaos des frontières et des identités en

⁵⁰⁹ Bureau International de Liaison et de Documentation, association jumelle de la GÜZ (Gesellschaft für übernationale Zusammenarbeit e.V.) et fondée par le père jésuite Jean du Rivau en 1945. Nous avons rencontré ces deux associations au chapitre 1.

⁵¹⁰ Raphaëla Starringer (2013) : Des pères fondateurs aux enfants de l'OFAJ. In : Remi Hess/Augustin Mutuale/Gabriele Weigand (dir.) : *Le moment interculturel dans la biographie*. Paris : Téraèdre, pp. 207-219, ici p. 215.

⁵¹¹ Katrin Brunner (2013) : Traces de l'international dans deux biographies d'animatrices. In : Remi Hess/Augustin Mutuale/Gabriele Weigand (dir.) : *Le moment interculturel dans la biographie*. Paris : Téraèdre, pp. 117-127, ici p. 117.

⁵¹² *Ibid.*, p. 124.

⁵¹³ *Ibid.*, p. 125.

Europe ». ⁵¹⁴ La chercheuse met ces récits en regard des entretiens menés avec une animatrice et une participante aux échanges franco-allemands du BILD. Ce faisant, elle pointe l'importance du contexte historique et des conditions de socialisation qui exercent une influence directe sur la nature des expériences interculturelles et sur leur rôle dans la construction identitaire des individus.

Cependant, le caractère des rencontres était différent. Pour Hessel et Grosser, elles étaient de caractère existentiel et étaient liées à l'immigration, à la nationalité et à leur situation précaire pendant la guerre et l'Holocauste. Les rencontres d'Irène et de Petra n'étaient pas de caractère existentiel, mais prenaient place dans le cadre de l'éducation des jeunes et de la connaissance de la culture de l'autre. ⁵¹⁵

Nous saisissons à travers ces différents exemples l'influence des expériences franco-allemandes dans les apprentissages et les biographies des personnes interrogées. Comprises dans l'immédiat de la rencontre interpersonnelle (comme c'est le cas dans les échanges scolaires), ces expériences peuvent être sources d'apprentissages tant sociaux que cognitifs, non formels et informels qui enrichissent les parcours scolaires. Comprises a posteriori dans le temps long des parcours de vie, les expériences franco-allemandes peuvent acquérir une fonction centrale dans la formation identitaire individuelle et avoir des effets durables sur les plans professionnel, amical, familial, des loisirs, etc.

Nous pouvons par ailleurs relever que certains travaux cités introduisent un brouillage des catégories « France » et « Allemagne ». Ainsi, le prisme microsociologique des biographies individuelles fait apparaître les (re)définitions de ces catégories – à l'exemple des pratiques quotidiennes des individus et des aléas historiques – entraînant leur instabilité et leur fluctuation. D'autres études poursuivent cette voie et abordent l'expérience interculturelle par un angle nouveau dans le cadre de la recherche OFAJ. Celles-ci ne portent plus exclusivement sur des rencontres ou des expériences franco-allemandes mais exemplifient l'hétérogénéité de ces deux catégories.

4.4.3. Expériences interculturelles dans le contexte des migrations en France et en Allemagne

Les recherches que nous ordonnons dans cette section ont certes toujours lieu dans un contexte franco-allemand – notamment par l'approche comparative empruntée par le groupe de recherche –, mais les récits de vie analysés et les

⁵¹⁴ Valentin Schaepelynck (2013) : Le moment interculturel dans la vie de Günter Schmid. In : Remi Hess/Augustin Mutuale/Gabriele Weigand (dir.) : *Le moment interculturel dans la biographie*. Paris : Téraèdre, pp. 193-205, ici p. 196.

⁵¹⁵ Starringer (2013), p. 215.

expériences narrées par les jeunes interrogé·es ne concernent pas ce contexte franco-allemand. Elles traitent des mécanismes de construction identitaire chez les « jeunes issus des migrations en France et en Allemagne ».⁵¹⁶ Il s'agit pour ces travaux d'interroger la construction identitaire non plus à travers le prisme de l'expérience franco-allemande mais de « l'expérience migratoire »⁵¹⁷ de jeunes en France et en Allemagne. Les contributions étudient d'une part les assignations extérieures auxquelles les jeunes sont soumis·es et pointent, d'autre part, les stratégies grâce auxquelles les jeunes parviennent (cherchent) à se singulariser et à s'exprimer malgré ces discours cloisonnants et réducteurs.

Du côté des assignations externes, Janina Zölsch fait état de deux cas montrant l'importance de la sphère familiale et des attentes des parents envers leurs enfants. Le premier cas fait apparaître la pression scolaire des parents envers une des jeunes interrogées. Celle-ci a même laissé de côté sa « passion » pour le théâtre et son « rêve » d'actrice afin de se consacrer à des « études au sein d'une des grandes écoles que ses parents ont prévues pour elle »⁵¹⁸ alors même qu'elle qualifie l'école de « peu intéressante et ennuyeuse »⁵¹⁹ et qu'elle y a fait « l'expérience du rejet » à cause de ses origines étrangères.⁵²⁰ Zölsch explique d'après l'entretien avec cette jeune femme que cette grande ambition scolaire de ses parents vient de leur « désir de voir leur fille réussir son ascension sociale. »⁵²¹ Un autre événement marquant dans ce récit biographique témoigne du poids des assignations familiales. Alors que la jeune fille effectuait un séjour en Turquie, sa mère lui avait interdit de faire mention de ses origines arméniennes. Elle avait alors obéi à cette injonction mais pose dorénavant un regard critique et « dénonce le comportement de sa mère, « réflexions d'un autre temps » auxquelles elle ne s'identifie plus.⁵²²

Le second cas étudié par Zölsch est celui d'un jeune Serbe de vingt ans au moment de l'entretien, réfugié avec sa famille en Allemagne depuis ses deux ans, qui se trouve confronté à des exigences « contradictoires » de la part de

⁵¹⁶ Lucette Colin/Anna Terzian (dir.) (2016) : *Chercher sa voie. Récits de jeunes issus des migrations en France et en Allemagne*. Paris : Téraèdre.

⁵¹⁷ Lucette Colin/Delphine Leroy/Anna Terzian (2016) : Présentation. In : Lucette Colin/Anna Terzian (dir.) : *Chercher sa voie. Récits de jeunes issus des migrations en France et en Allemagne*. Paris : Téraèdre, pp. 13-20, ici p. 15.

⁵¹⁸ Janina Zölsch (2016) : Configurations familiales et parcours de formation face à la double exigence de transformation liée à l'adolescence et au contexte migratoire. In : Lucette Colin/Anna Terzian (dir.) : *Chercher sa voie. Récits de jeunes issus des migrations en France et en Allemagne*. Paris : Téraèdre, pp. 125-138, ici p. 131.

⁵¹⁹ *Ibid.*

⁵²⁰ *Ibid.*, p. 132.

⁵²¹ *Ibid.*, p. 131.

⁵²² *Ibid.*, p. 133.

ses parents. « Ils [mes parents] veulent que je devienne l'homme de la maison » et en même temps « ils veulent que je fasse ce qu'ils disent ». ⁵²³ Il doit donc devenir une personne autonome et responsable pouvant (devant) s'occuper des autres membres de sa famille tout en restant dans « le rôle de l'enfant dépendant. » ⁵²⁴ La perte de son père lorsqu'il était plus jeune et sa volonté de ne pas entrer en conflit avec une mère « fragile » ne lui permettent pas de remettre en cause cette double exigence à laquelle il se plie tant bien que mal. Cet exemple montre, selon Zölsch, la difficulté « à développer un projet de vie individuel » ⁵²⁵ à cause des attentes et assignations familiales très fortes, limitant parfois grandement les jeunes dans leur propre définition identitaire. Lucette Colin parle elle d'une « dette » ⁵²⁶ des enfants envers leurs parents ayant immigré et cite un jeune de France qui explique pourquoi il se sent redevable envers ses parents : « ils ont fait des sacrifices, ils ont quitté leur famille, leur pays d'origine pour venir en France et créer à leur tour leur famille, [...] parce qu'ils ont tellement souffert ». ⁵²⁷

Outre les assignations familiales, les jeunes issus des migrations font également face à des assignations d'ordre social. Celles-ci sont pour une grande part liées à des processus de discrimination basée sur l'origine étrangère des jeunes confrontés aux « discours ayant trait à la différence » ⁵²⁸ leur renvoyant « l'image d'un Autre déficitaire ». ⁵²⁹ Delphine Leroy relève par exemple qu'un jeune Français, né en France est renvoyé à sa couleur de peau par le regard et les questions qui lui sont posées « d'où tu viens ? Qu'est-ce que tu fais ? Ça fait longtemps que tu en France (sic) ? Je me dis : Ah ouais, en fait je suis Noir. J'ai la peau noire en tout cas et qu'est-ce que ça veut dire d'être Africain, je me le demande à moi-même du coup ». ⁵³⁰ La couleur de

⁵²³ *Ibid.*, p. 134.

⁵²⁴ *Ibid.*, p. 135.

⁵²⁵ *Ibid.*

⁵²⁶ Lucette Colin (2016) : Un « tout-école » en trompe-l'œil. In : Lucette Colin/Anna Terzian (dir.) : *Chercher sa voie. Récits de jeunes issus des migrations en France et en Allemagne*. Paris : Téraèdre, pp. 63-86, ici p. 76.

⁵²⁷ *Ibid.*, p. 75.

⁵²⁸ Marga Günther (2016) : Une époque incertaine. Discours d'appartenance et autositionnement de jeunes issus de l'immigration en Allemagne et en France. In : Lucette Colin/Anna Terzian (dir.) : *Chercher sa voie. Récits de jeunes issus des migrations en France et en Allemagne*. Paris : Téraèdre, pp. 139-149, ici p. 149.

⁵²⁹ *Ibid.*, p. 141.

⁵³⁰ Delphine Leroy (2016a) : Sur le bout de la langue, des apprentissages en jachère. In : Lucette Colin/Anna Terzian (dir.) : *Chercher sa voie. Récits de jeunes issus des migrations en France et en Allemagne*. Paris : Téraèdre, pp. 87-99, ici p. 85.

peau n'est cependant pas le seul stigmaté⁵³¹ auxquels ces jeunes sont confronté·es ; l'obésité ou les handicaps sont d'autres facteurs de discriminations dans la société.⁵³² Le système éducatif véhicule également tout un ensemble de stéréotypes⁵³³ pouvant ouvrir la voie à des discriminations en fonction de disparités territoriales⁵³⁴ ou en fonction du type d'établissement fréquenté. Il existe par exemple en Allemagne une grande différence entre le Gymnasium, la Realschule et la Hauptschule dont sont parfaitement conscient·es les jeunes interrogé·es comme en témoigne cette citation tirée d'un entretien : « [...] comment perçoit-on un élève de Hauptschule ? Juste comme ça à première vue, sans faire connaissance. Et avec un élève de Realschule, comment ça se passe ? Et avec un élève de Gesamtschule ? Et avec un élève de Gymnasium ? ». ⁵³⁵ En France aussi l'orientation est un facteur discriminant important. Colin rapporte à ce sujet le témoignage d'un des jeunes orienté vers un brevet d'études professionnelles (BEP) pour devenir électricien plutôt que vers le lycée, choix qu'il regrette a posteriori en reprochant aux enseignants de lui avoir « mont[é] la tête ». ⁵³⁶ La langue et la manière de parler sont d'autres facteurs forts d'assignations sociales auxquels les auteurs et autrices de l'étude accordent une place particulière. En effet, la maîtrise imparfaite de la langue peut entraîner certaines difficultés pouvant se transformer en facteurs discriminatoires que ce soit à l'école ou dans la vie professionnelle. Les jeunes interrogé·es partagent pour Leroy un « sentiment d'injustice » lié à leurs origines et à leurs difficultés avec la nouvelle langue.⁵³⁷ Il est de plus rare que les langues natales soient valorisées par l'institution scolaire ce qui a tendance à accroître un sentiment de non-reconnaissance chez ces jeunes. L'école leur renvoie alors l'image d'un manque – d'une lacune – à combler. Leroy souligne en outre « la question du registre de la langue »⁵³⁸ et des « décalage[s] à l'intérieur »⁵³⁹ d'une même

⁵³¹ Sur la notion de stigmaté, voir l'ouvrage bien connu d'Erving Goffman (1975) : *Stigmaté. Les usages sociaux des handicaps*. Paris : Minuit et pour la version originale, Erving Goffman (1963) : *Stigma. Notes on the management of spoiled identity*. Englewood Cliffs : Prentice Hall.

⁵³² Anna Terzian (2016) : Paroles de jeunes : l'intégration perçue et vécue par les jeunes Allemands et Français. In : Lucette Colin/Anna Terzian (dir.) : *Chercher sa voie. Récits de jeunes issus des migrations en France et en Allemagne*. Paris : Téraèdre, pp. 45-59, ici p. 55.

⁵³³ Par exemple, Colin (2016), pp. 66-71.

⁵³⁴ Sur ce sujet voir également, pour la France, Agnès van Zanten (2012²) : *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : PUF.

⁵³⁵ Colin (2016), p. 68 [souligné dans l'original].

⁵³⁶ *Ibid.*

⁵³⁷ Leroy (2016a) : Sur le bout de la langue, p. 89.

⁵³⁸ *Ibid.*, p. 91.

⁵³⁹ *Ibid.*, p. 92.

langue. Elle s'appuie pour cela sur l'entretien avec un jeune allemand qui se dit dans l'incapacité d'avoir des échanges avec ses camarades de classe qui « s'expriment bien car ils sont brillants à l'école et qu'ils lisent beaucoup »⁵⁴⁰ tandis que lui emploie un mélange d'allemand et de turc⁵⁴¹ non reconnu par l'école et stigmaté de ses origines et de son statut social. Si dans ce cas, les difficultés et décalages linguistiques sont des facteurs d'échec scolaire et de stigmatisation sociale, Leroy montre aussi que les langues et leurs mélanges jouent un rôle dans l'affirmation identitaire de ces jeunes qui se positionnent d'une part à travers ces langages en tant que jeunes et revendiquent d'autre part « des appartenances plus spécifiques (quartier, milieu social, ethnique...). »⁵⁴² Il en va ainsi lorsqu'une des jeunes interrogées affirme en allemand « je ne parle que twi. Rien d'autre. L'anglais bien sûr. »⁵⁴³

Les jeunes ne sont donc pas « des victimes impuissantes » face à ces différences langagières mais « parviennent à élaborer de véritables stratégies linguistiques et à jouer avec ses différents registres. »⁵⁴⁴ Ces stratégies permettent un positionnement social et générationnel à travers « un "jeu" avec les manières de parler ».⁵⁴⁵ Au-delà du langage qui est pour les chercheurs et chercheuses un élément central, d'autres stratégies d'autopositionnement par-delà les stéréotypes et assignations externes apparaissent à la lecture des contributions. Nous avons déjà effleuré cette thématique quelques lignes plus haut avec cette jeune femme dénonçant le comportement de sa mère qui souhaitait taire ses origines arméniennes. Ce faisant, « elle se libère des idées de la génération précédente et développe des modèles de perception et d'action qui lui sont propres. »⁵⁴⁶ Un autre élément peut être trouvé dans l'analyse de l'entretien déjà évoqué du jeune Serbe qui a du mal à se départir des assignations familiales. Zölsch montre qu'il tente de s'affirmer au travers de la religion. Il a grandi dans une famille musulmane très religieuse – « ils veulent que je suive la trace de Dieu »⁵⁴⁷ – mais a opté pour la religion chrétienne, « religion de la société d'accueil »⁵⁴⁸ à laquelle il s'est converti. La religion, et particulière-

⁵⁴⁰ *Ibid.*, p. 91.

⁵⁴¹ Ce mélange appelé Kanak Sprak a notamment été mis en scène par l'écrivain Feridun Zaimoglu dans son livre paru en 1995 *Kanak Sprak – 24 Miftöne vom Rande der Gesellschaft*.

⁵⁴² Delphine Leroy (2016b) : Chercher sa voix, sa « mixture » de langues face à la « monolgue de l'autre ». In : Lucette Colin/Anna Terzian (dir.) : *Chercher sa voie. Récits de jeunes issus des migrations en France et en Allemagne*. Paris : Téraèdre, pp. 111-122, ici p. 117.

⁵⁴³ *Ibid.*, p. 114. Le twi est un dialecte ghanéen.

⁵⁴⁴ *Ibid.*, pp. 117-118.

⁵⁴⁵ *Ibid.*, p. 118.

⁵⁴⁶ Janina Zölsch (2016), p. 133.

⁵⁴⁷ *Ibid.*, p. 134.

⁵⁴⁸ *Ibid.*, p. 136.

ment le rôle de la religion musulmane sur certain-es jeunes, est au cœur de la contribution de Michael Tressat. Il relève notamment l'écart souligné par une des jeunes interrogées sur ce que signifie être musulman-e. Cette personne se définit elle-même comme musulmane et est définie comme telle par les autres. Cependant, « il existe une tension entre sa perception propre et la perception d'autrui de ce qu'est une musulmane. »⁵⁴⁹ Elle tient d'ailleurs à se présenter comme « une jeune Allemande normale »⁵⁵⁰ à l'opposé de l'image qu'on lui renvoie d'elle, par exemple à travers cette question « blessante » alors qu'elle manque l'école pour assister au mariage de ses sœurs : « Est-ce qu'elles ont pu le choisir elles-mêmes ? »⁵⁵¹ À ce propos, Tressat parle d'une « pression de légitimation [...] qui l'incite à se présenter comme une musulmane vivant sans contraintes culturelles-religieuses »⁵⁵² et Marga Günther ajoute à propos de la même personne qu'elle « se sent à tort associée à un groupe dangereux et veut montrer que cette description ne correspond pas à la réalité. »⁵⁵³ Cette revendication d'être « une jeune Allemande normale » est donc autant un positionnement pour soi qu'un positionnement personnel dirigé vers les autres – le groupe social majoritaire – et envers leurs préjugés. C'est en fin de compte un souci de reconnaissance qui semble porter ces jeunes qui mettent en place des « stratégies de légitimation ». ⁵⁵⁴

Ces recherches dont nous avons rapporté quelques exemples dessinent donc une nouvelle perspective sur l'interculturel dans le cadre de l'OFAJ. Celle-ci dépasse le cadre franco-allemand et invite à saisir l'interculturel en tant que problématique intranationale par le prisme de la diversité et de l'hétérogénéité des sociétés. Elle interroge les mécanismes de construction identitaire en tension entre des revendications individuelles et des assignations extérieures et incite ce faisant à envisager l'identité non comme un état stable et

⁵⁴⁹ Michael Tressat (2016) : Une adolescence « musulmane » ? La place de la religiosité musulmane dans les constructions biographiques. In : Lucette Colin/Anna Terzian (dir.) : *Chercher sa voie. Récits de jeunes issus des migrations en France et en Allemagne*. Paris : Téraèdre, pp. 151-164, ici p. 160.

⁵⁵⁰ *Ibid.*

⁵⁵¹ Passage de l'entretien rapporté par Colin (2016), p. 69.

⁵⁵² Tressat (2016), p. 160.

⁵⁵³ Marga Günther (2016), p. 146.

⁵⁵⁴ Burkhard Müller (2016) : Différences entre les stratégies de légitimation de jeunes gens issus de l'immigration dans la confrontation avec leur environnement allemand ou français. In : Lucette Colin/Anna Terzian (dir.) : *Chercher sa voie. Récits de jeunes issus des migrations en France et en Allemagne*. Paris : Téraèdre, pp. 223-241, ici p. 223.

objectif mais davantage comme un processus contextuel et relatif d'identification(s).⁵⁵⁵

4.4.4. Bilan intermédiaire : expériences interculturelles et apprentissages interculturels

Les recherches exposées dans cette section prolongent les travaux exploratoires qui avaient contribué à définir une pédagogie des rencontres franco-allemandes. Elles apportent un nouvel angle qui ne consiste plus à définir les objectifs et lignes directrices d'une pédagogie des rencontres franco-allemandes, mais s'intéressent aux apprentissages et savoirs constitués par les personnes impliquées ou concernées par ces rencontres. En s'intéressant aux dynamiques d'apprentissage que permettent les échanges franco-allemands et en reconstituant les formes de savoirs relatifs à l'interculturel constitués à travers des expériences franco-allemandes et migratoires, ces travaux mettent l'accent sur les processus de formation – ou pourrait-on dire d'autoformation – d'individus en lien avec l'interculturel. Nous avons montré que la pédagogie des échanges interculturels reposait sur la « reconnaissance de l'impossibilité de se comprendre ».⁵⁵⁶ Les observations des chercheurs et chercheuses dans les échanges scolaires prennent le contrepied de cette affirmation et s'intéressent précisément à la compréhension – tant sur le plan de la communication verbale que non verbale – et à la capacité qu'ont les élèves de créer des moments d'interaction en marge du programme de la rencontre. Par ces travaux, les chercheurs et chercheuses tentent de réconcilier éducation scolaire et non-scolaire – éducation formelle et éducation non formelle ou informelle – et pointent l'importance des moments non formalisés dans les programmes qui permettent des interactions authentiques, elles-mêmes sources d'apprentissages interculturels. Par là-même, on observe une valorisation des éléments touristiques des

⁵⁵⁵ Cette perspective dans laquelle l'OFAJ s'engage à partir des années 2010 se situe donc dans la lignée de travaux engagés quelques années auparavant notamment dans le contexte des sciences de l'éducation et de l'éducation interculturelle cherchant à prendre en compte la diversité et l'hétérogénéité – y compris linguistique – des sociétés dans les systèmes éducatifs. Voir entre autres : Martine Abdallah-Preteuille/Louis Porcher (1996) : *Éducation et communication interculturelle*. Paris : PUF, Martine Abdallah-Preteuille (2003) : *Former et éduquer en contexte hétérogène : pour un humanisme du divers*. Paris : Anthropos, Ingrid Gogolin/Marianne Krüger-Potratz (2020³) [2006] : *Einführung in die interkulturelle Pädagogik*. Opladen [e. a.] : Barbara Budrich ou encore Paul Mecheril (2003) : *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach)Zugehörigkeit*. Münster [e. a.] : Waxmann et Paul Mecheril (2004) : *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim [e. a.] : Beltz.

⁵⁵⁶ Wulf (1998), p. 11.

programmes qui ne jouissent que de peu de crédit mais qui peuvent eux-aussi, d'après ces travaux, être source d'apprentissages.⁵⁵⁷

Concernant la nature des « savoirs de l'interculturel », savoirs acquis à travers l'expérience interculturelle, les travaux laissent apparaître deux dimensions correspondant aux deux contextes étudiés. Ces savoirs se rattachent d'un côté à une dimension franco-allemande ou internationale où les identités semblent bien définies tandis que d'un autre, c'est la dimension sociale et le processus de définition identitaire qui sont centraux. Pour autant, certaines contributions amènent à relativiser une différenciation stricte de ces deux perspectives et encouragent à chercher des passerelles entre elles. C'est par exemple le cas des récits de Stéphane Hessel et Alfred Grosser dont le passage de l'Allemagne à la France et à la nationalité française constitue un moment fort de leur construction identitaire. De même, Stock conclut son texte en mentionnant un entretien mené avec une animatrice de rencontres OFAJ qui réfute la « soi-disant identité culturelle. »⁵⁵⁸ Selon cette animatrice dont les propos sont rapportés, « la grande différence, c'est bien cette question sociale. Et donc pas la culturelle. »⁵⁵⁹

Les biographies de Stéphane Hessel et Alfred Grosser sont exemplaires en vue d'un questionnement de la stabilité et de la fixité des catégories France et Allemagne. L'intégration de la « question sociale » dans le domaine des échanges internationaux a, quant à elle, pour conséquences la déconstruction de ces mêmes catégories ainsi que la définition d'autres appartenances sur la base de critères sociaux. Il en va ainsi des derniers travaux faisant partie de notre analyse qui proposent « une réflexion sur l'expérience migratoire entendue comme porteuse de savoirs et savoir-faire multiples »⁵⁶⁰ et ouvrent la voie à la prise en compte de différences définies non par l'appartenance nationale mais par l'appartenance à divers groupes sociaux. Les membres du groupe de recherche revendiquent ce positionnement novateur dans le contexte OFAJ où, jusqu'alors, « les recherches ont privilégié essentiellement un interculturel international et non intranational, où les rapports inégalitaires se posent d'emblée. »⁵⁶¹ Ils contribuent de ce fait à un élargissement du travail international de jeunesse vers des approches conscientes de la diversité et prenant en

⁵⁵⁷ Nous reconnaissons ici le courant des sciences de l'éducation influencé par l'autogestion, la déprogrammation et pointant l'importance des expérimentations dans la suite de penseurs comme Kurt Lewin, Carl Rodgers ou John Dewey. Voir *supra*.

⁵⁵⁸ Stock (2013), p. 188.

⁵⁵⁹ *Ibid.*, p. 189. Remarquons toutefois la précision importante apportée par Elina Stock : cette animatrice n'est pas arrivée dans le domaine des rencontres internationales par le biais de l'OFAJ mais via l'éducation à la citoyenneté (*politische Bildung*).

⁵⁶⁰ Colin/Leroy/Terzian (2016), p. 15.

⁵⁶¹ *Ibid.*, p. 14.

considération l'hétérogénéité des sociétés ainsi que les rapports de force qui s'y déroulent.

4.5. Pluralité et ambiguïté de la notion d'interculturel à travers le prisme de la recherche OFAJ

Nous avons dressé au fil de ce chapitre un panorama des travaux de recherche menés dans le cadre de l'OFAJ en lien avec l'interculturel. Nous avons pour cela suivi les évolutions historiques de la recherche OFAJ en lien avec deux courants rattachés aux sciences de l'éducation : la psychosociologie et les recherches biographiques. Les premiers travaux, fortement marqués du sceau de l'analyse institutionnelle relevant de la psychosociologie, se sont efforcés de redéfinir les objectifs pédagogiques des programmes d'échanges de l'OFAJ. C'est dans ce contexte que la notion d'interculturel prit une place centrale au sein de l'institution franco-allemande. Celle-ci n'a dès lors plus été discutée et les travaux relevant du second courant se sont intéressés aux effets individuels et biographiques de l'expérience interculturelle. Cette conclusion se propose d'étudier les éléments présentés dans les pages précédentes à l'aune du cadre d'analyse élaboré au chapitre 2. Nous observerons que l'acceptation de l'interculturel dans le contexte de la recherche OFAJ est en tension : entre une définition dans le cadre de la pratique pédagogique présentant des similitudes avec le pôle solide-structurel du continuum, et de nouveaux horizons ouverts par les études biographiques rappelant le pôle liquide-processuel.

Une pédagogie portée par une acception solide...

Nous avons montré que l'interculturel avait été introduit à l'OFAJ comme approche pédagogique afin de mettre au jour et de traiter les différences culturelles alors évitées dans les rencontres franco-allemandes. Cette approche revendique apporter une plus grande « profondeur anthropologique »⁵⁶² et consistance pédagogique aux rencontres, par-delà les « facilités qu'il y a toujours à jouir des ressemblances superficielles plutôt qu'à découvrir et à traiter, dans une perspective non de réduction mais de production créatrice, les différences profondes et réelles. »⁵⁶³ Ainsi, les auteurs et autrices ayant participé dès les années 1970 au développement de cette pédagogie et, partant, de la notion d'interculturel au sein de l'OFAJ, reconnaissent aux individus la possibilité de se découvrir des ressemblances. Lipiansky rapporte à ce sujet, à la suite des

⁵⁶² Dibie/Wulf (1998), p. VII.

⁵⁶³ Demorgon (1989), p. 21.

travaux de Doise et Deschamps, le phénomène de « croisement des appartenances catégorielles ».⁵⁶⁴

De jeunes Allemands et de jeunes Français seront amenés à une plus grande proximité et une meilleure intercompréhension s'ils sont invités à partager leur culture de jeunes que si on les invite seulement à se situer comme Français et Allemands ; il en sera de même pour des Françaises et des Allemandes si elles sont appelées à se communiquer leurs expériences de femmes plutôt qu'à discuter des relations entre les deux pays.⁵⁶⁵

Nous avons cependant également montré que « les différences profondes et réelles » dont il est ici question sont les différences situées par les chercheurs et chercheuses sur un plan national. Le tournant interculturel que les travaux exploratoires cherchent à initier est donc axé sur le traitement des différences entre participant·es français·es et allemand·es.

Ce qui domine pour le moment, dans les échanges internationaux de jeunes, c'est la polarisation de l'organisation et de l'animation des rencontres – et donc des participants – sur l'homogénéité des spécialités (professionnelles, scolaires, universitaires, sportives, artistiques, etc.) et des thèmes, au détriment d'une connaissance et d'une compréhension de la complexité des relations bi et plurinationales, bi et pluriculturelles.⁵⁶⁶

C'est ainsi que L'Admiral en vient à voir dans les questions de genre soulevées par les participant·es à un groupe de recherche-formation une stratégie de contournement des clivages nationaux :

D'autre part, en effet – et c'est là, à nos yeux, l'essentiel – on a pu assister encore à un déplacement, mettant en scène la différence sexuelle entre hommes et femmes en lieu et place du clivage national en Français et Allemands, la première servant à occulter ce qui faisait pourtant l'objet explicite et délibérément choisi du stage. C'est donc d'un refoulement du national qu'il s'agit.⁵⁶⁷

Ces différences de genre, si elles ne sont pas niées, sont cependant considérées comme secondaires et comme un moyen de ne pas traiter les différences nationales, elles-mêmes présentées comme la distinction fondamentale méritant une pleine attention. Suivant L'Admiral, les questions de genre ne relèvent pas de « différences profondes et réelles » mais sont perçues, dans cet exemple, comme une distorsion du sujet initial, introduite par le biais militant d'une animatrice. Citons la note de bas de page ajoutée par L'Admiral à la suite de la

⁵⁶⁴ L'Admiral/Lipiansky (1989), p. 207 d'après Jean-Claude Deschamps/Willem Doise (1979) : L'effet du croisement des appartenances catégorielles. In : Willem Doise (dir.) : *Expériences entre groupes*. Paris [e.a.] : EHESS, pp. 293-326.

⁵⁶⁵ L'Admiral/Lipiansky (1989), pp. 207-208.

⁵⁶⁶ Demorgon (1989), p. 162.

⁵⁶⁷ L'Admiral/Lipiansky (1989), pp. 291-292 [souligné dans l'original].

citation précédente qui témoigne bien de la primauté accordée à la dimension nationale :

Cela dit, il faut bien préciser que le membre féminin de Team était une féministe militante et qu'elle a largement contribué à induire ce déplacement-là dans le groupe. Mais cela ne remet pas en cause notre analyse : car le groupe était trop content d'enfourcher ce cheval de bataille, ce qui lui permettait de contourner la problématique du national.⁵⁶⁸

Nous avons également compris que le propos pédagogique principal des chercheurs et chercheuses était d'introduire la conflictualité qui faisait défaut aux rencontres alors même qu'elle aurait dû, selon leur diagnostic, en être constitutive. La culture nationale est envisagée comme un obstacle à la communication et aux interactions : « la confrontation est donc obligatoire, incontournable, inévitable. »⁵⁶⁹

... se différenciant du paradigme culturaliste avec une visée psychanalytique originale

Pour autant, il est possible de nuancer légèrement ces premières impressions. La culture est certes envisagée selon le seul prisme national mais elle n'est toutefois pas totalement statique. Les travaux théoriques déjà évoqués de Demorgon s'efforcent d'envisager les cultures dans une double perspective : en tant que produits des actions humaines et en tant que structures déterminant ces mêmes actions. Pour autant, ses développements aboutissent in fine à un déterminisme d'une culture nationale dont les évolutions sont réelles mais à comprendre sur le temps long. Ses travaux s'avèrent ainsi être une analyse des processus de solidification des cultures sur un territoire donné. Autrement dit, la culture est envisagée, dans le temps long, comme un processus de standardisation de manières de faire, de penser et d'agir au sein d'une société et dans un espace national. La conclusion de l'analyse livrée par Lipiansky du développement historique des termes « Kultur » et « civilisation » illustre parfaitement à cette perspective :

⁵⁶⁸ *Ibid.* Citons également Demorgon dans un ouvrage non paru en Allemagne : « [...] l'on commet une erreur en prétendant, par exemple, que les différences culturelles entre les personnes, entre les âges, entre les professions, entre les régions, sont du même ordre que les différences culturelles nationales. Il y a à cela une raison simple et claire : les trajectoires de ces différentes cultures ne se situent pas sur les mêmes échelles de temps, ni d'espace d'ailleurs. Les cultures nationales sont celles qui occupent le plus de temps et d'espace. Elles peuvent donc se constituer autrement et supporter des tensions évolutives, sans pour autant disparaître. » Jacques Demorgon (2004³) : *Complexité des cultures et de l'interculturel*. Paris : Anthropos, pp. 64-65.

⁵⁶⁹ Colin/Müller (1996), p. 9.

Chaque groupe social est émetteur de discours où s'affirment son système de valeurs, ses normes comportementales, ses modèles de rôles ; au fur et à mesure que ces règles et ces valeurs s'imposent aux individus, qu'elles sont réintégrées et intériorisées, elles sont perçues comme traits de caractère et comme substance de l'identité ; ces traits perdent la marque de leur origine et de leur signification sociales pour être rapportés à une psychologie de la nature humaine.⁵⁷⁰

D'autre part, le choc des cultures et la confrontation ne sont pas envisagées comme la fin de toute communication. Contrairement au paradigme culturaliste, l'effort ne se situe pas sur le contournement des problèmes culturels de la communication mais sur l'expérience des irritations et des différends. L'apprentissage interculturel n'a pas lieu en amont de la rencontre en vue d'une communication efficace mais en aval dans un processus de réflexion sur cette expérience. L'objectif mis en avant par les recherches effectuées dans le cadre de l'OFAJ prône la « compréhension de la non-compréhension » – *Verstehen des Nicht-Verstehens*⁵⁷¹ – ou, pour le dire avec Wulf, la « reconnaissance de l'impossibilité de se comprendre. »⁵⁷² À partir de cette reconnaissance, la rencontre interculturelle se charge d'une portée psychanalytique visant à mieux se connaître soi-même et à relativiser ses pratiques et manières de faire. Ainsi, la compétence interculturelle associée se trouve moins sur le plan de la capacité d'interaction et de négociation d'une nouvelle forme de culture partagée que sur celui de la conscientisation des facteurs dits culturels rendant la compréhension impossible. Cette représentation de l'interculturel est pour le moins ambiguë. En effet, la perspective des chercheurs et chercheuses est résolument interactionniste et revendique un ancrage anthropologique. Néanmoins, leur fixation sur la dimension nationale fait passer au second rang tous les autres facteurs de l'interaction et de construction identitaire des individus. Cette fixation finit par faire du paramètre national le seul élément valable de la pédagogie interculturelle développée. Nous pouvons donc affirmer que l'interculturel tel qu'il a été développé dans sa visée de redéfinition pédagogique des échanges franco-allemands de l'OFAJ se rapproche du pôle solide-structurel du continuum.

Une notion solide en phase avec les développements du champ de la communication interculturelle

Cela semble se confirmer dans la pratique à travers les études plus récentes menées en lien avec les sciences de la culture et qui montrent une propension aux représentations essentialistes de la culture chez les personnes ayant été

⁵⁷⁰ Admiral/Lipiansky (1989), p. 116.

⁵⁷¹ Soit le titre allemand de l'ouvrage *Ethnosociologie des échanges interculturels*. Voir *supra* tableau 3.

⁵⁷² Wulf (1998), p. 11.

sensibilisées à l'interculturel dans le contexte OFAJ. Ainsi, Elina Stock remarque que la dimension franco-allemande – nous pourrions écrire franco/allemande pour marquer le contraste ou l'opposition des deux termes – semble être plus présente chez les animatrices et « animateurs dont l'engagement dans l'échange franco-allemand résulte [...] d'expériences préalables effectuées dans le contexte de l'OFAJ. »⁵⁷³ Cette tendance est confirmée par la contribution de Holbach et Burk qui montrent une propension aux « représentations essentialistes de la culture »⁵⁷⁴ dans le discours de plusieurs animatrices d'échanges franco-allemands. L'interculturel développé est donc en phase avec les études psychologiques rencontrées au chapitre 2 et ayant grandement contribué à l'apparition et au succès rapide de la thématique interculturelle à travers la définition de dimensions et standards culturels.⁵⁷⁵ À leur instar, les recherches OFAJ ont eu le mérite de mettre l'accent sur les particularités nationales alors ignorées dans les échanges. Cela fait ainsi écho aux éléments prosopographiques découverts au chapitre précédent et ayant révélé une forte orientation psychologique et psychanalytique des chercheurs et chercheuses impliquées auprès de l'OFAJ.

L'ouverture de nouvelles perspectives sur l'interculturel

Des études plus récentes apportent cependant un éclairage nouveau sur l'interculturel. C'est notamment le cas des recherches concernant les interactions entre les élèves lors d'échanges scolaires. Elles se trouvent dans la continuité des travaux exploratoires puisqu'elles abordent l'expérience de multiples différences entre la France et l'Allemagne auxquelles les jeunes sont confrontés au cours de l'échange. Néanmoins, elles abordent non pas les moments d'irritation et d'incompréhension mais, au contraire, les interactions fructueuses malgré les différences. Plutôt que la fatalité de la non-compréhension, c'est

⁵⁷³ Stock (2013), p. 186.

⁵⁷⁴ Holbach/Burk (2013), p. 161.

⁵⁷⁵ Voir notamment le panorama historique dressé par Claudia Ang-Stein (2012) : *Geschichte der interkulturellen Kommunikation. Eine Disziplin wird erwachsen*. In : *Ausstellungskatalog Oktober 2012 – Januar 2013*, Museum für Kommunikation Berlin.

Voir également, Geert Hofstede/Gert Jan Hofstede/Michael Minkov (2010³) [1991] : *Cultures and organizations : software of the mind. Intercultural Cooperation and Its Importance for Survival*. New-York [e. a.] : McGraw-Hill ; Alexander Thomas (1991) : *Einleitung*. In : *idem* (dir.) : *Kulturstandards in der internationalen Begegnungen*. Saarbrücken : Verlag für Entwicklungspolitik, pp. 5-12 ; Alexander Thomas (1993) : *Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns*. In : *idem* (dir.) : *Kulturvergleichende Psychologie*. Göttingen [e. a.] : Hogrefe, pp. 377-424 ; Alexander Thomas (2003) : *Interkulturelle Kompetenz – Grundlagen, Probleme und Konzepte* (2003). In : *Erwägen, Wissen, Ethik*, 14 (1), pp. 137-150.

bien la possibilité de la compréhension et l'établissement de la communication qui sont mis en avant. La mention de la « troisième voie » par une animatrice lorsqu'il est question de sa vie de famille en couple mixte⁵⁷⁶ participe également de cette conception dynamique et créative de l'interculturalité. On voit donc poindre à la fois dans les axes de recherche et dans les résultats obtenus une approche plus nuancée de l'interculturel, compris en tant qu'interaction et négociation de nouvelles manières de faire. Chaque interaction représente, selon cette perspective, un processus créatif générant des productions originales qui sont plus qu'une simple synthèse de manières de faire françaises et allemandes.

Cette approche processuelle n'est pas seulement abordée par le prisme des créations communes et des interactions entre Français·es et Allemand·es mais également par le biais des enchevêtrements identitaires dans lesquels sont prises les personnes. La catégorisation Français·e/Allemand·e est ainsi élargie à d'autres groupes d'appartenance. Cette catégorisation binaire peut même être fluctuante comme dans le cas de Stéphane Hessel et Alfred Grosser. L'accent est ainsi mis sur les identités en (re)construction permanente plutôt que sur les particularités nationales. De plus, la nature même des recherches tend à dégaier la diversité au sein des communautés nationales. Elles démontrent ainsi l'hétérogénéité de catégories initialement perçues comme homogènes. Nous retrouvons les concepts de « multirelationnalité » des individus et « polyrelationnalité » des groupes d'appartenances – les individus sont multiples et les groupes sont des ensembles hétérogènes d'individus multiples. Les parcours individuels des personnes interrogées et les interprétations des chercheurs et chercheuses révèlent donc que, même dans un contexte franco-allemand, l'interculturel peut être défini par une autre dimension que la seule appartenance nationale. En outre, les derniers travaux relevant de cette approche vont un cran plus loin et montrent que l'appartenance à divers groupes relève de mécanismes d'assignation et de revendication identitaires, donc de discours. Les comportements des individus ne sont alors plus compris comme le reflet d'une culture (nationale) mais sont envisagés comme résultant d'actions – et de réactions – individuelles qui consistent en l'affirmation d'une ou plusieurs appartenances, ou bien en une réaction – positive ou négative – à une assignation extérieure.

De même que les recherches exploratoires, les études biographiques placent l'interculturel à l'échelle des interactions interindividuelles. Cependant contrairement aux premières, elles ne situent pas l'interculturel exclusivement sur un plan international. Le contexte franco-allemand constitue une situation favorisant les expériences interculturelles mais celles-ci dépendent des

⁵⁷⁶ Holbach/Burk (2013), p. 166.

appartenances – assignées ou revendiquées – et des représentations réciproques. L'interculturel peut être corollaire du contexte franco-allemand sans en être forcément une conséquence directe. Même si cela n'était pas l'objectif de ces recherches biographiques, elles ouvrent à notre avis deux perspectives en lien avec l'interculturel dans le contexte de l'OFAJ. Elles s'engagent d'une part dans la perspective intranationale, volontairement mise de côté par les travaux exploratoires qui ont privilégié « les problèmes de l'interculturalité intraeuropéenne »⁵⁷⁷ c'est-à-dire des relations entre pays européens. D'autre part, elles permettent une approche renouvelée de l'interculturel et suivent, ce faisant, les développements des sciences de la culture qui intègrent des perspectives différenciées sur la notion de culture et élargissent sa compréhension – comme y participent les perspectives intersectionnelles, celles tenant compte de la diversité et celles cherchant des alternatives aux approches dominantes, occidentales et/ou eurocentrées et anglo-saxonnes.

Vers un questionnement de la notion d'interculturel ?

Nous pouvons donc conclure que la recherche menée à l'OFAJ présente deux faces de la notion d'interculturel. La première porte une représentation à dominante solide-structurelle où l'interculturel est compris comme une caractéristique intrinsèque mais refoulée des rencontres franco/allemandes. C'est ainsi que les termes rencontres franco-allemandes et rencontres interculturelles sont devenus synonymes. Ces dernières sont connotées positivement. La mention « interculturelle » renvoie en effet à une rencontre de plus grande qualité pédagogique qui se situe dans la droite lignée des travaux exploratoires traités dans la section 4.2. La seconde facette de l'interculturel, ajoutée plus récemment, renvoie quant à elle à une conception liquide où l'interculturel est susceptible de prendre plusieurs formes dépassant toutes la simple dimension franco/allemande des échanges. La compréhension de l'interculturel a été peu à peu étouffée en particulier par la considération des stratégies d'interaction, des différences sociales et des mécanismes de définition identitaire – de soi et de l'autre. Les différences franco/allemandes ne sont plus la seule source de l'apprentissage interculturel qui s'ouvre alors à une perspective transnationale. Nous observons bien que cette seconde acception ne supprime pas la première mais vient l'enrichir. Cependant, ce mouvement que nous décelons est le fait d'orientations thématiques des travaux de recherche qui suivent les questionnements sociétaux et ne semble, pour l'instant, pas déboucher sur un questionnement de la notion d'interculturel. Aussi, la question se pose de l'impact de cette évolution sur les pratiques pédagogiques. Nous voyons à cela deux raisons. Premièrement, de nombreux encadrant-es de rencontres franco-

⁵⁷⁷ Colin/Müller (1996), p. 3.

allemandes ont été socialisé-es dans le cadre de la pédagogie interculturelle développée au cours des années 1980. Les études déjà citées de Holbach/Burk et Stock mais aussi de Brunner indiquent à ce sujet la persistance majoritaire d'une appréciation franco/allemande des rencontres OFAJ.⁵⁷⁸ Deuxièmement, les travaux récents s'engageant dans une perspective liquide ne comportent pas de caractère pédagogique aussi affirmé que les recherches exploratoires. Ainsi, répétons-nous, la perspective liquide émane de notre analyse – qui reflète une orientation thématique mais aussi théorique et méthodologique nouvelle des recherches – et non de résultats directs des projets de recherche puisque leurs objectifs ne concernaient pas le renouvellement de la pédagogie interculturelle.

Plusieurs questions restent alors en suspens concernant notamment le travail sur le terrain dans les échanges et les formations. La perspective initiale de la pédagogie interculturelle est-elle encore majoritairement représentée ? Cette nouvelle voie vers une compréhension liquide de l'interculturel est-elle simplement esquissée à travers diverses recherches ou se concrétise-t-elle également dans la pratique des échanges et des formations OFAJ ? Les perspectives en termes de diversité et d'intersectionnalité qui prennent depuis quelques années une importance grandissante dans les débats sociétaux actuels trouvent-elles un écho dans la pratique des rencontres et formations franco-allemandes ? On peut enfin se demander, si les futures recherches engagées par l'Office seront dirigées vers une exploration active et critique bienvenue de la compréhension de l'interculturel dans le contexte OFAJ et, le cas échéant, vers un renouvellement pédagogique.⁵⁷⁹

⁵⁷⁸ Holbach/Buch (2013), Stock (2013) et Brunner (2013).

⁵⁷⁹ Six projets de recherche sont en cours concernant la mobilité (mobilité en lien avec l'institution scolaire d'une part et mobilité verte visant à faire des propositions pour des échanges plus respectueux de l'environnement d'autre part), la politique (avec un projet relatif à la participation politique des jeunes en France et en Allemagne et un autre s'intéressant à l'éducation civique dans les deux pays) et la diversité (à travers une étude consacrée à la mise en valeur de la diversité linguistique dans les rencontres OFAJ et une autre ayant trait aux conséquences des rencontres internationales dans la construction identitaire de jeunes dont les familles ont une histoire migratoire). Un septième projet est une évaluation des programmes trinationaux de l'OFAJ menés avec les pays du Maghreb. Voir Projets de recherche actuels. <https://www.ofaj.org/recherche-et-evaluation/projets-de-recherche-actuels.html> [25.08.2022].

**Partie III – L’interculturel en pratique,
pratiques de l’interculturel : l’OFAJ, un
lieu d’innovations pédagogiques ?**

5. L'apprentissage linguistique au cœur de l'apprentissage interculturel : focus sur deux méthodes centrales

Nous avons analysé dans la partie précédente le discours interculturel de l'OFAJ à travers les résultats des travaux de recherche. Cette analyse nous a permis de montrer que la pédagogie interculturelle a été forgée autour de la dichotomie France/Allemagne et des différences supposées irrémédiables qui rejaillissent sur les participant·es des deux pays. Cette pédagogie s'établit donc, comme nous l'avons vu, au niveau du pôle solide-structurel du continuum des approches interculturelles que nous avons dressé en première partie. Dans ce chapitre, nous nous arrêterons brièvement sur deux méthodes didactiques emblématiques de l'OFAJ : l'apprentissage linguistique en tandem et l'animation linguistique. Nous nous souvenons que l'apprentissage linguistique était un point majeur lors des négociations ayant précédé la signature du Traité de l'Élysée et la création de l'OFAJ et qu'il s'était heurté au partage de compétences entre l'état fédéral allemand et les Länder fédérés, ces derniers étant souverains en matière de programmes scolaires.⁵⁸⁰ L'action de l'OFAJ en direction de l'apprentissage linguistique ne pouvait donc trouver sa place que dans le domaine extra-scolaire⁵⁸¹ ; un positionnement aujourd'hui largement assumé par l'Office :

Les connaissances scolaires ne garantissent pas non plus forcément une communication réussie : en effet, il existe une différence entre la compétence linguistique (qui correspond à la maîtrise théorique du savoir), et la performance linguistique (qui renvoie à la pratique de la langue et à l'acte effectif de parole). On constate bien souvent que les jeunes n'ont pas cette pratique. La communication verbale s'accompagne en outre de codes qui diffèrent selon les cultures⁵⁸², tels que les

⁵⁸⁰ Voir *supra*, section 1.1.2.

⁵⁸¹ Voir le chapitre 1 qui traite de manière plus détaillée la genèse, la création et les évolutions de l'OFAJ.

⁵⁸² Précisons que la culture dont il est question ici fait directement référence aux travaux de Demorgon menés dans le cadre de l'OFAJ et que nous avons présentés dans les chapitres précédents. Celle-ci est définie en ces termes : « La culture regroupe donc toutes les normes de comportement, les rituels d'interaction (usages, codes de politesse et de savoir-vivre), les codes de communication (dont la langue), les valeurs et croyances, la manière de percevoir certaines situations, d'agir ou de réagir, de penser, de même que les modes de vie, les savoir-faire techniques, économiques ou artistiques, les modes d'organisation collectifs etc., **d'une société donnée**. Toutes ces données constitutives d'une culture sont cependant sujettes à évoluer et à se modifier. » Bernadette Bricaud (dir.) (2013) : *L'animation linguistique dans les*

codes intonatifs et rythmiques ou les codes conversationnels et narratifs (comment construire un récit, une argumentation, comment prouver son intérêt à l'autre, comment mener une conversation, etc.) ou même la distance sociale que maintiennent inconsciemment entre eux deux interlocuteurs pendant une conversation.⁵⁸³

Ces deux méthodes sont en outre intéressantes car elles lient, comme le montre cette dernière citation, deux objectifs moteurs de l'action de l'Office que sont l'apprentissage linguistique et l'apprentissage interculturel. Si la langue est envisagée comme étant « à la fois le produit d'une culture et sa condition »⁵⁸⁴, c'est le premier terme de cette affirmation qui prend assez largement le pas. Ainsi, une publication phare de l'Office consacrée à l'animation linguistique consacre un chapitre à « la communication interculturelle dans les rencontres franco-allemandes » et au rôle particulier de la langue. Celle-ci est présentée comme étant

la clef du système de référence de l'autre : donner accès à la langue de l'autre, c'est donner accès à la compréhension de sa culture. [...] La langue constitue ainsi un moyen de découverte, un outil grâce auquel des individus vont pouvoir faire connaissance et **rentrer progressivement dans le système de référence de l'autre.**⁵⁸⁵

Nous observerons que l'apprentissage linguistique en tandem et l'animation linguistique prennent leur source dans la vision solide de l'interculturel que nous venons de rappeler. Nous montrerons également que ces innovations pédagogiques et didactiques permettent, malgré cela, de dépasser leurs représentations interculturelles originelles et de les actualiser dans et par la pratique.

5.1. L'apprentissage linguistique en tandem⁵⁸⁶

L'apparition du tandem en vue de l'apprentissage linguistique n'est pas nouvelle et remonte à la fin des années 1960, soit assez tôt dans l'existence de l'OFAJ. Cette méthode peut être définie comme « un concept didactique et méthodologique qui structure l'apprentissage des langues dans un contexte binationnel en équilibrant travail en tandem et activités sportives et/ou de

rencontres franco-allemandes de jeunes / Sprachanimation in deutsch-französischen Jugendbegegnungen. Paris/Berlin : OFAJ/DFJW, p. 17 [nous soulignons].

⁵⁸³ *Ibid.*, pp. 23-24.

⁵⁸⁴ *Ibid.*, p. 24.

⁵⁸⁵ *Ibid.*, pp. 24-25 [nous soulignons].

⁵⁸⁶ Notre propos ne concernera pas les contenus proposés dans le but d'apprendre le français et l'allemand mais se concentrera sur les principes généraux de l'apprentissage linguistique en tandem et le lien avec l'apprentissage interculturel.

loisirs. »⁵⁸⁷ Les « cours linguistiques binationaux »⁵⁸⁸ fonctionnent donc globalement comme des rencontres franco-allemandes de jeunes dont une partie du programme (cinq heures quotidiennes) est cependant dédiée à l'apprentissage linguistique. Le reste du programme est constitué « d'activités sportives, ludiques, créatives ou touristiques. »⁵⁸⁹ La plupart du temps, ces rencontres ont lieu durant les vacances estivales en un seul bloc d'une dizaine de jours : les deux sessions, l'une en France et l'autre en Allemagne, ont une durée identique et ont lieu consécutivement. Le changement de ville est prévu dans le programme et le trajet est effectué par l'ensemble du groupe.⁵⁹⁰ Selon la configuration de l'échange, les participant·es sont hébergé·es sur le lieu de la rencontre en « chambres binationales » ou chez le ou la partenaire tandem.⁵⁹¹ L'apprentissage linguistique en tandem se caractérise ainsi par un « apprentissage coopératif et en partenariat »⁵⁹² entre deux participant·es, locuteurs ou locutrices natives de leur langue respective. Les participant·es sont tour à tour expert·e de leur langue et apprenant·e de la langue du ou de la partenaire.

Ces quelques lignes font apparaître deux principes structurant les échanges tandem : le principe d'autonomie et le principe de réciprocité. Selon le premier, « chaque apprenant est responsable de son propre apprentissage ».⁵⁹³ Cela signifie que les objectifs et moyens mis en œuvre ne sont pas donnés par un·e enseignant·e comme dans le cadre scolaire habituel, mais définis par les participant·es qui doivent donc « en discuter avec leur partenaire avant de se mettre au travail. »⁵⁹⁴ Les partenaires peuvent donc poursuivre des objectifs

⁵⁸⁷ OFAJ/DFJW (2007) : *La méthode Tandem. Guide pédagogique pour les stages linguistiques binationaux*. En ligne : https://www.tele-tandem.net/fr/wp-content/uploads/2014/07/guide_tandem.pdf [24.02.2022], p. 9.

⁵⁸⁸ Anne Jardin (dir.) (2014²) : *Tête à tête. Supports pour le travail linguistique en tandem. Anregungen für das Sprachenlernen im Tandem*. OFAJ/DFJW : Paris/Berlin, p. 8 [e. a.].

⁵⁸⁹ *Ibid.*, p. 8.

⁵⁹⁰ Il est également possible, même si cela est plus rare, que les deux sessions soient « espacées dans le temps, par exemple au printemps et en automne. » *Ibid.*, p. 8.

⁵⁹¹ *Ibid.*, p. 8.

⁵⁹² OFAJ/DFJW (2007), p. 15.

⁵⁹³ Jardin (2014²), p. 10.

⁵⁹⁴ *Ibid.*. Ajoutons qu'il existe des différences entre les divers contextes dans lesquels est mise en œuvre la méthode tandem. Celle-ci a d'ailleurs fait l'objet d'une publication en vue d'une application au contexte scolaire qui prévient : « La mise en œuvre du principe d'autonomie est un exercice délicat pour les partenaires tandem et modifie **le rôle du professeur**. [...] Le professeur endosse le rôle de conseiller, d'entraîneur, dont l'objectif est de mettre à disposition des élèves des outils qui leur permettront de prendre en charge, orienter et évaluer leur apprentissage. Il définit un cadre mais dès que celui-ci a été clairement expliqué et que le processus d'apprentissage est initié, il reste en retrait, observe et écoute. Il pourra parfois donner des conseils, tout particulièrement lorsque des problèmes surgissent entre les

différents mais doivent s'entendre sur les procédés mis en œuvre pour parvenir à ces objectifs dans leurs rôles respectifs et alternants d'apprenant·e et d'expert·e. Le second principe régit l'organisation des rencontres OFAJ et impose que celles-ci se déroulent alternativement en France et en Allemagne – et dans un troisième pays en cas de rencontre trinationale. Appliquée aux échanges tandem, la réciprocité prend une dimension didactique marquée par l'alternance des langues et des rôles de chacun·e. Les textes soulignent de plus que la situation de rencontre franco-allemande – comprenant l'hébergement et les sessions dans chacun des deux pays – « facilite et renforce la rencontre interculturelle au quotidien et par là même enrichit l'apprentissage linguistique de sa dimension culturelle dans une situation de rencontre authentique. »⁵⁹⁵ Il est par ailleurs indiqué que « le changement de lieu offre un énorme potentiel d'approfondissement des thèmes interculturels. Les participants auront l'occasion de comparer directement et de découvrir des différences, comme par exemple concernant les habitudes alimentaires. »⁵⁹⁶

On observe donc que l'interculturel tel qu'il est envisagé dans les textes présentant la méthode tandem renvoie exclusivement à la nature franco-allemande des échanges :

Afin que Français et Allemands puissent se comprendre, les compétences linguistiques ne suffisent pas. En effet, la communication englobe également une connaissance de la culture de l'autre, au sens sociologique du terme : c'est la compétence interculturelle. Apprendre à connaître la culture de l'autre et à en découvrir les codes fait aussi partie de l'apprentissage en tandem et constitue la base requise pour être en mesure de coopérer.⁵⁹⁷

Cependant, si « [l]a communication réelle avec un partenaire venant de l'autre culture et le contact immédiat avec la culture cible déclenchent des processus d'apprentissage réellement interculturels »⁵⁹⁸, la méthode tandem contient le potentiel pour envisager l'interculturel sans qu'il soit limité à la dimension franco/allemande. Nous avons relevé trois niveaux pouvant permettre une approche différenciée de l'apprentissage interculturel par la méthode tandem :

partenaires, si l'un d'entre eux se plaint ou si les règles ne sont pas respectées. Il indique aux partenaires de tandem des moyens d'atteindre leurs objectifs et des stratégies pour faciliter leur travail. Cela dit, il n'intervient pas sur le contenu, ne propose pas d'améliorations, ne distribue pas de listes de vocabulaire, etc. » Anne Jardin (dir.) (2014) : *Tête à tête fait école / macht Schule. L'apprentissage en tandem dans l'échange scolaire. Tandemlernen im Schulaustausch*. Paris/Berlin : OFAJ/DFJW, pp. 12-14 [souligné dans l'original].

⁵⁹⁵ OFAJ/DFJW (2007), p. 15.

⁵⁹⁶ Jardin (2014²), p. 8.

⁵⁹⁷ OFAJ/DFJW (2007), p. 31.

⁵⁹⁸ *Ibid.*, p. 15.

sur le plan linguistique, sur le plan interpersonnel et sur le plan du travail en commun et de la collaboration des participant·es. En lien direct avec les objectifs d'apprentissage linguistique, le tandem est, premièrement, une occasion idéale afin d'aborder les malentendus et les incompréhensions par les actes langagiers et non par la divergence de codes culturels entre les interactant·es. Bernd Müller-Jacquier parle à ce propos d'une « erreur fondamentale d'attribution » très courante lors des interactions internationales qui consiste en une « tendance générale, voire stratégie inconsciente, à réduire les points critiques de l'interaction à des différences de mentalité sans prendre en considération les causes linguistiques à l'origine du problème. »⁵⁹⁹ Outre la justesse du vocabulaire, voire de la grammaire⁶⁰⁰, les échanges tandem peuvent permettre de considérer activement les actes de parole, les registres de langue ou encore les éléments non verbaux et paraverbaux à l'œuvre dans les interactions langagières. L'apprentissage en tandem repose, deuxièmement, sur le partenariat et la rencontre entre deux apprenant·es. Ainsi, l'apprentissage linguistique prend place dans une rencontre interpersonnelle qui peut mettre au jour les sensibilités linguistiques individuelles indépendantes des systèmes linguistiques. Cela peut notamment se matérialiser lors des changements de partenaires durant l'échange tandem et faire apparaître par contraste entre les différents locuteurs et locutrices natives le rapport subjectif avec la langue. Certains mots ou expressions peuvent évoquer des représentations différentes selon les références et le vécu de chacun·e et transporter une « valeur affective »⁶⁰¹ particulière. Or, l'organisation des séjours tandem place effectivement « l'aspect affectif de l'apprentissage »⁶⁰² au premier plan et se focalise sur la communication dans « des situations authentiques »⁶⁰³ – en particulier dans les temps informels et le programme en-dehors des heures de cours. L'apprentissage est donc envisagé comme ayant lieu grâce à la relation qui s'établit entre deux partenaires qui discutent et « échangent leurs opinions et expériences ».⁶⁰⁴ Cette relation est en outre le lieu dans lequel les deux partenaires vont créer et actualiser réciproquement des représentations de soi et de l'autre. À condition d'intégrer dans le processus d'apprentissage une partie dédiée aux « indices d'identification », la méthode tandem pourrait initier un travail visant à « discerner les

⁵⁹⁹ Bernd Müller-Jacquier (2009) : L'erreur fondamentale d'attribution dans les classes de langue. In : *Les Cahiers de L'APLIUT*, XXVIII, 1, pp. 27-44, ici p. 35.

⁶⁰⁰ La grammaire n'est cependant pas un objectif principal des cours linguistiques en tandem, Jardin (2014²), p. 18.

⁶⁰¹ Dervin (2007), p. 116.

⁶⁰² OFAJ/DFJW (2007), p. 15.

⁶⁰³ *Ibid.* et Jardin (2014²), p. 8.

⁶⁰⁴ *Ibid.*, p. 12.

identifications » comme suggéré par Dervin.⁶⁰⁵ Ce faisant, une attention particulière serait prêtée aux stratégies individuelles visant à « s'adapter aux discours, aux contextes de communication et aux interlocuteurs ». ⁶⁰⁶ Évidemment, ces deux premiers points – linguistique et interpersonnel – sont liés puisque les registres de langue utilisés ou les intonations et autres éléments para-verbaux sont différents d'un individu à l'autre et relèvent d'une appropriation individuelle. Même si l'on peut tenter de s'orienter grâce aux variables proxémiques ou contextuelles de Hall par exemple, la rencontre interpersonnelle requiert une actualisation sans cesse répétée prenant en compte le contexte particulier – et donc les individus – de la communication. Enfin, les échanges en tandem reposent, troisièmement, sur la coopération des participant-es partenaires. La communication interculturelle n'implique donc pas seulement des malentendus culturels ou linguistiques mais permet d'initier un travail en commun bénéfique en vue de l'apprentissage réciproque de la langue du ou de la partenaire. Le principe d'autonomie renvoie donc à une approche de l'interculturel en termes de coopération et de synergie correspondant à la mise en place d'un cadre partagé entre les partenaires du tandem, permettant leur propre apprentissage linguistique.

Finalement remarquons que la méthode tandem cherche à placer l'apprentissage interculturel au sein de l'apprentissage linguistique. Une autre méthode fonctionne, elle, selon la dynamique inverse et libère un espace pour la dimension linguistique dans l'apprentissage interculturel.

5.2. L'animation linguistique

Contrairement à la méthode tandem, l'animation linguistique n'est pas une méthode didactique en vue de l'apprentissage d'une langue étrangère. Elle poursuit un but qui se situe dans l'immédiateté de la rencontre et qui consiste à favoriser et à faciliter la communication entre les participant-es. Cette volonté de faciliter la communication se pare d'une double implication. Une première concerne l'accent mis sur les langues en présence lors de la rencontre puisque « la langue reste le seul moyen d'accéder à un échange plus approfondi d'opinions et d'expériences ». ⁶⁰⁷ Cette première conséquence a pour effet conjoint de faire écho au parallèle tracé entre langue et culture – mentionné en introduction à ce chapitre – selon lequel la langue donne accès au « système de

⁶⁰⁵ Dervin (2007), p. 115.

⁶⁰⁶ Ibid.

⁶⁰⁷ Bricaud (2013), p. 25.

référence de l'autre. »⁶⁰⁸ Outre cet objectif immédiat, l'animation linguistique a l'ambition, par-delà le contexte des échanges franco-allemands, « de faire naître chez eux [les participant-es] la motivation d'un apprentissage systématique ultérieur à la rencontre. »⁶⁰⁹

L'animation linguistique a été développée en tant que contrepoint affirmé de l'apprentissage linguistique scolaire – axé sur l'acquisition linguistique – et se veut être « en priorité une **incitation** à utiliser la langue de l'autre : il s'agit de réintroduire la notion de plaisir trop souvent négligée dans l'enseignement des langues étrangères à l'école. »⁶¹⁰ Elle a donc été conçue comme méthode ludique trouvant sa place dans les programmes de rencontres OFAJ.⁶¹¹ Elle consiste en de petites activités ou jeux organisés autour de trois piliers : « le déblocage, l'acquisition linguistique et la systématisation. »⁶¹² Le déblocage vise « à développer les contacts sociaux entre les jeunes »⁶¹³, il s'agit avant tout de créer une cohésion entre les participant-es et une atmosphère de confiance dans laquelle iels se sentiront libres de s'exprimer. Les jeux visant à faire connaissance ainsi que les activités dites « brises glace » se retrouvent ainsi sous la dénomination « déblocage ». La langue, sans être absente, n'est pour autant pas au cœur de ces jeux basés principalement sur l'expression corporelle et non verbale (mimes, dessins, etc.). C'est aussi l'occasion d'apprendre et de répéter les prénoms des participant-es et d'initier un premier contact favorisant l'attention réciproque des participant-es via des activités consistant à se ranger par ordre de taille ou de peinture de chaussure ou encore de couleurs d'yeux, etc. L'acquisition linguistique intègre, comme le nom l'indique, la dimension linguistique en sollicitant les « processus de mémorisation visuelle et auditive. »⁶¹⁴ Les jeux mis en place travaillent souvent sur la répétition et visent à encourager et à aider la mémorisation de vocabulaire que les participant-es ont déjà rencontré ou seront amenés à croiser et à utiliser durant l'échange. De manière classique, les mots de politesse comme « merci », « bonjour », « bon appétit », bonne nuit », etc. font souvent l'objet d'une première animation linguistique. Il est également possible de lier la thématique de

⁶⁰⁸ *Ibid.*

⁶⁰⁹ *Ibid.*, p. 31.

⁶¹⁰ *Ibid.* [souligné dans l'original].

⁶¹¹ L'animation linguistique fait l'objet d'un financement spécifique non négligeable. Celui-ci se traduit par une subvention de 150€ par jour à condition d'organiser une heure d'animation linguistique quotidiennement et de fournir un rapport dédié à ces activités. Ces conditions sont détaillées dans les directives : OFAJ/DFJW (2019), p. 78.

⁶¹² Bricaud (2013), p. 33.

⁶¹³ *Ibid.*

⁶¹⁴ *Ibid.*

l'acquisition linguistique à une activité programmée lors de la même journée. Par exemple, une animation linguistique concernant les directions pourra être organisée avant un jeu de ville⁶¹⁵ qui pourra être, lui, l'occasion de pratiquer ce vocabulaire pour se déplacer et se repérer. Si des activités sportives sont programmées, l'animation linguistique peut permettre d'introduire du vocabulaire dont les jeunes auront besoin lors des sports pratiqués. Ce format est donc très flexible et adaptable à chaque thématique d'échange (photographie, théâtre, sport, musique, cirque, environnement, développement durable, etc.), à chaque journée de l'échange ainsi qu'aux temps libres. Nous touchons ici à la systématisation, troisième pilier de l'animation linguistique. Celle-ci peut avoir lieu durant toutes les phases du programme mais peut également être un objectif d'une animation linguistique qui prendra la forme d'une « récapitulation ordonnée ». ⁶¹⁶ Ainsi, une animation linguistique peut introduire du vocabulaire en lien avec une activité prévue qui sera, elle, l'occasion de mettre en pratique et donc de systématiser ce vocabulaire. L'inverse est aussi possible. Une activité du programme de la rencontre nécessitera l'utilisation d'un certain vocabulaire spécifique auquel les jeunes seront nécessairement confrontés et qu'il sera possible de récapituler à la suite de l'activité en question. La visualisation des animations linguistiques et des autres activités menées durant la rencontre relève également d'une forme de systématisation. Des jeux permettent également de passer en revue une partie du vocabulaire rencontré durant la semaine comme chercher l'intrus parmi une liste de mots, le bingo des mots⁶¹⁷ ou encore la course aux lettres.⁶¹⁸ Ces trois piliers ne sont pour autant pas des phases successives devant faire partie de chaque animation linguistique ; ils sont davantage à envisager à l'échelle de la rencontre et de manière cumulative. Il est ainsi conseillé de débiter par des activités de déblocage puis d'ajouter une dimension linguistique et d'intégrer encore un peu plus tard dans la rencontre des jeux de systématisation. Cependant, ces trois objectifs peuvent être concomitants. Les jeux de déblocage peuvent être utilisés tout au long de la rencontre et pas seulement au début, les activités d'acquisition linguistique peuvent comporter un aspect de déblocage tandis que la systématisation se fait au fur et à mesure via l'affichage et les interactions quotidiennes.⁶¹⁹

⁶¹⁵ Souvent appelé « rallye », cette activité est un classique des rencontres OFAJ et consiste en une découverte, en petits groupes bi ou trinotionaux de la ville dans laquelle a lieu l'échange. Cette activité est abordée en détails et analysée dans le chapitre 7.

⁶¹⁶ Bricaud (2013), p. 34.

⁶¹⁷ *Ibid.*, p. 162.

⁶¹⁸ *Ibid.*, p. 178.

⁶¹⁹ *Ibid.*, pp. 52-58.

Ainsi observons-nous que, malgré des prémisses selon lesquelles l'accent mis sur les langues a comme objectif de rendre accessible et compréhensible un système de pensée et de référence étranger⁶²⁰, l'animation linguistique prône une mise en œuvre axée sur des jeux visant le déblocage de « phénomènes psychosociologiques extra-linguistiques ».⁶²¹ Elle est donc portée par la volonté de faire tomber certains blocages personnels, certaines peurs et craintes indépendamment de toute connaissance linguistique ou culturelle. Il s'agit avant tout de « démontrer que la communication est possible même avec très peu de moyens linguistiques »⁶²² et de stimuler « la capacité à entrer en contact ».⁶²³ L'animation linguistique met donc au premier plan les sentiments et les émotions en jeu dans les interactions et intègre ce faisant la dimension personnelle. L'importance donnée au déblocage montre ainsi qu'une interaction interculturelle ne se limite pas à la rencontre entre deux cultures mais correspond surtout à une relation entre deux individus. Par ailleurs, l'animation linguistique et l'acquisition linguistique qui y est pratiquée sont conçues en lien direct avec les situations de communication ayant lieu durant la rencontre. Celles-ci peuvent émerger des interactions spontanées entre les participant-es ou être provoquées par le programme proposé. C'est le cas des activités « où le groupe réalise quelque chose en commun [...] créent un phénomène relationnel très fort entre les participants et favorisent la communication au sein du groupe. »⁶²⁴ La langue n'est donc pas seulement envisagée comme un vecteur culturel mais également selon sa dimension relationnelle. L'animation linguistique est avant tout tournée vers cette dimension et considère la langue comme un moyen de communication interpersonnelle et, partant, de mise en relation des participant-es.

⁶²⁰ « [...] la culture correspond chez un individu à différentes strates, dont certaines sont inconscientes. Elle se constitue entre autres, dans les couches les plus enfouies de notre inconscient, de représentations et de valeurs, différentes selon la culture en question, qui se traduiront par des comportements différents et donc aussi par des verbalisations différentes. » *Ibid.*, p. 24. Le texte s'appuie entre autres sur un modèle attribué à Robert Kohls (en mentionnant un article paru dans la revue *Intercultures* du SIETAR que nous n'avons pas été en mesure de retrouver) qui représente la culture sous la forme d'un iceberg. Cette métaphore aux accents freudiens qui se trouve également chez Edward T. Hall et qui est utilisée lors de certaines formations fait l'objet d'un développement détaillé au chapitre 7.

⁶²¹ Bricaud (2013), p. 30.

⁶²² *Ibid.*, p. 30.

⁶²³ *Ibid.*

⁶²⁴ *Ibid.*, p. 56.

5.3. Bilan

Nous avons débuté ce chapitre en précisant que la langue est présentée comme étant « la clef du système de référence de l'autre » permettant d'accéder « à la compréhension de sa culture ». ⁶²⁵ C'est pourquoi l'OFAJ accorde une attention particulière à la dimension linguistique des échanges franco-allemands et internationaux. La langue est envisagée comme le reflet et le vecteur de la dimension interculturelle des échanges.

Nous avons abordé deux méthodes phares de l'OFAJ relativement à l'apprentissage et à l'initiation linguistiques. Ces deux méthodes ont comme point commun d'envisager les langues à travers les situations de communication réelles ayant lieu entre les participant·es. La méthode tandem repose sur des phases d'apprentissage linguistique entre partenaires locuteurs et locutrices natives. Les cours binationaux tandem comportent, outre cette phase d'apprentissage, une période quotidienne consacrée à diverses activités durant lesquelles les participant·es ont l'occasion de pratiquer la langue dans des « situations authentiques ». ⁶²⁶ Quant à l'animation linguistique, elle ne vise certes pas l'apprentissage linguistique en tant que tel mais cherche à intégrer des mots ou expressions en relation avec la situation de rencontre afin de faciliter la communication entre les participant·es. Ainsi, ces deux méthodes procèdent de mouvements inverses : dans la première, l'apprentissage linguistique permet la rencontre tandis que dans la seconde, la rencontre est l'occasion d'une initiation linguistique. Autrement dit, la méthode tandem propose d'intégrer la dimension interculturelle à l'apprentissage linguistique et l'animation linguistique cherche à intégrer activement la dimension linguistique inhérente aux échanges interculturels franco-allemands. Dans ces deux méthodes, l'interculturel est rapporté à la dimension franco-allemande de l'échange – la culture ayant été définie comme se rapportant à une « société donnée. » ⁶²⁷ Cependant, ce niveau interculturel qui fait « intervenir la différence culturelle entre les individus mis en présence » est doublé d'un « niveau inter-personnel [...] qui [met] en jeu l'identité sociale de l'individu ». ⁶²⁸ La communication interculturelle se jouant sur ces deux niveaux, la dynamique pédagogique choisie consiste à favoriser dans un premier temps la rencontre interpersonnelle – c'est-à-dire créer une cohésion entre les participant·es – afin de créer un cadre propice permettant d'aborder la dimension interculturelle de la rencontre soit, comme vu précédemment, les différences franco-allemandes sources de conflits et de malentendus risquant d'entraver la bonne communication. Il semble néanmoins que

⁶²⁵ *Ibid.*, p. 24.

⁶²⁶ OFAJ/DFJW (2007), p. 15 et Jardin (2014²), p.8.

⁶²⁷ Bricaud (2013), p. 17. Voir *supra*.

⁶²⁸ *Ibid.*, p. 17 [souligné dans l'original].

ce cadre comporte en lui-même le potentiel pour considérer l'interculturel par-delà les conflits, les malentendus et les différences attribuées à un système de valeurs inconscient. En effet, la dynamique interpersonnelle n'est pas seulement une condition préalable favorisant l'apprentissage interculturel mais relève déjà de l'interculturel.⁶²⁹ Par-delà les éléments linguistiques partagés et appris, la rencontre interpersonnelle ainsi que l'élaboration par les participant·es de manières de faire partagées sont les premières sources d'apprentissage interculturel même si celui-ci n'est pas systématiquement explicité ni envisagé comme tel.

Le caractère franco-allemand de l'échange ne rend donc pas impossible la communication – comme une approche en termes de conflits pourrait laisser penser – mais permet au contraire de créer une dynamique propre à l'échange, aux participant·es et aux encadrant·es. Ainsi voyons-nous dans ces deux méthodes le potentiel afin d'envisager l'interculturel de manière plus processuelle et liquide que les textes pédagogiques de l'OFAJ et la vision les sous-tendant ne le laissent entrevoir. Les conclusions d'une large enquête concernant l'apprentissage en tandem menée sur la base de questionnaires administrés aux jeunes participant·es et publiées dans la série Textes de travail sont à ce titre remarquables :

Les compétences culturelles sont les grandes absentes des réponses obtenues, même si l'ensemble du questionnaire visait en premier lieu à établir les compétences langagières et les compétences d'apprentissage développées par les apprenants. Aucune mention à la culture n'est apparue dans les réponses libres recueillies. De même les questions portant sur les malentendus n'ont pas été interprétées comme des malentendus culturels. [...]

Il ressort de l'enquête que les situations d'apprentissage développées en tandem linguistique n'invitent sans doute pas assez l'apprenant à prendre en compte la

⁶²⁹ Rappelons ici la partition classique des compétences interculturelles en une trois dimensions : cognitive (savoir), affective (vouloir) et conative (pouvoir). Voir Jürgen Bolten (2010⁷) [1999] : *Interkultureller Trainingsbedarf aus der Perspektive der Problemerkahrungen entsandter Führungskräfte*. In : Klaus Götz (dir.) : *Interkultureller Lernen / Interkulturelles Training*. Munich et Mering : Rainer Hampp, pp. 57-75 ; Hans-Jürgen Lüsebrink (2016⁴) [2005] : *Interkulturelle Kommunikation : Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer*. Stuttgart/Weimar : J.B. Metzler, p. 86 ; Jürgen Straub (2007) : *Kompetenz*. In : Jürgen Straub/Arne Weidemann/Doris Weidemann (dir.) : *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*. Stuttgart/Weimar : Metzler, pp. 35-46 ainsi que Jürgen Straub/Steffi Nothnagel/Arne Weidemann (2010) : *Interkulturelle Kompetenz lehren : Begriffliche und theoretische Voraussetzungen*. In : Arne Weidemann/Jürgen Straub/Steffi Nothnagel (dir.) : *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz : Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschul-ausbildung. Ein Handbuch*. Bielefeld : transcript, pp. 15-21.

complexité de ce que signifie l'expérience de la rencontre avec l'autre, en termes d'interculturalité.⁶³⁰

À l'aune de ces conclusions, qui exemplifient nos remarques et analyses précédentes concernant la vision de l'interculturel dans le contexte institutionnel de l'OFAJ, nous avons finalement montré qu'il était possible d'envisager la méthode tandem et l'animation linguistique comme des exemples d'innovations pédagogiques dans une visée de redéfinition des approches interculturelles. C'est à ce volet pratique que nous nous intéresserons dans les deux chapitres suivants qui se proposent d'analyser plus en avant les manières d'aborder et de mettre en pratique l'apprentissage interculturel dans la formation des futurs animateurs et animatrices des rencontres OFAJ.

⁶³⁰ Maud Ciekanski (2017) : Les compétences développées par les apprenants en tandem linguistique : bilan et perspectives d'une recherche empirique menée dans le cadre des cours binationaux des échanges franco-allemands pour la jeunesse. In : Anne Jardin (dir.) : *Développer des compétences par l'apprentissage en tandem : focus sur les acteurs, les ressources et la formation. Une étude franco-allemande*. Paris/Berlin : OFAJ/DFJW, pp. 7-45, ici pp. 38-39.

6. L'apprentissage interculturel dans les formations de base à l'animation interculturelle de l'OFAJ : contexte et assise méthodologique

6.1. Principes d'organisation des formations

Les formations répondent aux mêmes principes et conditions d'organisation et de financement que les autres projets subventionnés par l'OFAJ. Les deux principes majeurs et quasi-incontournables sont : le principe de subsidiarité et le principe de réciprocité.⁶³¹ Le principe de subsidiarité stipule que ce n'est pas l'OFAJ qui a en charge l'organisation des projets mais que ceux-ci lui sont soumis pour subventionnement par diverses structures partenaires en France et en Allemagne.

C'est dans cette optique que, selon le principe de subsidiarité, l'OFAJ travaille en toute confiance avec de multiples partenaires – comme des comités de jumelage, des associations et des fédérations de jeunesse, des institutions et des organisations – actifs dans le domaine de la formation des jeunes et des adultes, de la culture, des sports, de la science, des médias, de l'enseignement scolaire, de l'enseignement supérieur et de la formation professionnelle.⁶³²

Le principe de réciprocité fait référence à la nature des échanges qui doivent avoir lieu de manière réciproque en France et en Allemagne – et dans un troisième pays dans le cas d'un échange trinational – mais aussi aux relations entre les partenaires des deux pays qui doivent travailler de conserve dans le cadre du projet d'échange. Dans le même esprit, le nombre de participant·es doit être équilibré entre les pays.

Nous ne rentrerons pas dans le détail des conditions de subvention des projets ni sur les montants des diverses subvention (frais de voyage, frais d'hébergement, frais de programme, etc.). Il est en revanche important de saisir que les formations répondent à une majorité de critères identiques à tout autre programme soutenu par l'OFAJ. En ce sens, elles constituent pour les participant·es une rencontre franco-allemande et sont organisées comme telle. Le but des formations est donc avant tout que les participant·es vivent une rencontre franco-allemande (ou trinationale) tout en réservant des temps de réflexion sur les objectifs des activités menées et leur utilisation – ou non-utilisation – dans

⁶³¹ Certains projets très particuliers comme ceux menés en régie directe par l'Office ou les projets dits 1234 (du montant maximal en euro de la subvention accordé à de tels projets moins importants mais très ouverts) sur lesquels nous ne nous étendrons pas. Pour plus de renseignements se reporter aux directives : OFAJ/DFJW (2019).

⁶³² *Ibid.*, pp. 18-19.

le cadre de rencontres de jeunes. Le but est également que les participant-es expérimentent certaines activités afin d'être ensuite en mesure de les animer – ou de savoir pourquoi on ne souhaite pas utiliser ou animer tel exercice ou tel autre. Les formations sont ainsi des mises en abyme d'échanges de jeunes comportant un niveau méta-réflexif sur la pédagogie ainsi qu'une sensibilisation particulière à l'interculturel. Les objectifs généraux sont précisés dans le référentiel des formations :

Les formations franco-allemandes et trinationales organisées par l'OFAJ et ses partenaires ont pour objectif d'initier un processus d'apprentissage interculturel chez les participants et de les rendre capables, plus tard en tant qu'animateurs de rencontres de jeunes, de déclencher un processus similaire dans leurs groupes.⁶³³

Le référentiel est un document cadre définissant un tronc commun à toutes les formations. Celles-ci étant organisées par des partenaires différents – selon le principe de subsidiarité –, cette référence commune assure une certaine cohérence entre toutes les formations organisées sous la bannière de l'OFAJ. Il constitue à ce titre un cadre partagé, reconnu et attesté par la certification. Ce cadre est dressé dès le point 2 du référentiel consacré aux « principes et postures qui sous-tendent les formations d'animateurs et la certification OFAJ ». ⁶³⁴ Ce paragraphe regroupe trois principes fondamentaux et communs. Le premier est la « pluralité des approches pédagogiques et des méthodes » qui affirme que

[l]a définition d'un référentiel de formation dans le cadre de l'attribution de certificats n'équivaut nullement à une uniformisation des diverses formations. Le travail franco-allemand et trinational en direction de la jeunesse se caractérise par une grande diversité en termes de conditions, de situations professionnelles et de démarches méthodologiques, ce qui en fait justement toute la richesse. C'est pourquoi le référentiel de formation se conçoit comme un cadre au niveau de la qualité, des formes et des contenus à l'intérieur duquel la pluralité des approches et des méthodes mises en place par différents organismes de formation est conservée.⁶³⁵

Le deuxième point partagé est celui de « l'approche pédagogique qui suit les principes de l'éducation non formelle ». Conformément à cette approche éducative,

l'équipe de formateurs transmet les contenus suivant une démarche tournée vers la pratique et l'expérience, sous forme de simulations, d'ateliers, de jeux, de travail

⁶³³ OFAJ/DFJW (2016) : Référentiel de formation. Pour l'attribution de certificats OFAJ dans le cadre de formations de base à l'animation interculturelle. Paris/Berlin : OFAJ/DFJW. En ligne : <https://www.ofaj.org/media/referentiel-de-formation.pdf> [16.05.2022], p. 10.

⁶³⁴ *Ibid.*, p. 9.

⁶³⁵ *Ibid.*

en groupe, de discussions etc. et stimule la réflexion ainsi que l'interaction des participants. Ces derniers prennent eux-mêmes leur apprentissage en main et contribuent activement à sa conception.⁶³⁶

Enfin, le troisième point concerne l'objectif central commun à toutes les formations susceptibles de délivrer la certification : l'apprentissage interculturel.

Les formations franco-allemandes et trinacionales organisées par l'OFAJ et ses partenaires ont pour objectif d'initier un processus d'apprentissage interculturel chez les participants et de les rendre capables, plus tard en tant qu'animateurs de rencontres de jeunes, de déclencher un processus similaire dans leurs groupes.⁶³⁷

Nous observons donc dès le premier principe que les équipes formatrices conservent une marge de manœuvre, en particulier concernant le choix des activités dont le seul impératif est qu'elles correspondent à l'éducation non formelle. Les organismes peuvent donc définir à l'intérieur de ce cadre leurs propres objectifs ainsi que les activités qu'ils souhaitent mettre en place. De ce fait, les manières de faire ainsi que les thèmes abordés peuvent différer d'une formation à l'autre.

Concernant la certification, l'OFAJ délivre un agrément à des structures engagées dans le travail pour et avec les jeunes. L'OFAJ émet certes le certificat mais celui-ci est attribué conjointement avec les structures partenaires et repose sur l'appréciation des équipes de formation. Celles-ci ont pu observer et interagir – aussi bien dans les temps formels qu'informels – avec chaque participant·e. Enfin, les participant·es désirant obtenir le certificat passent en fin de formation un entretien individuel reposant sur leur autoévaluation avec les formateurs et formatrices. À ce jour, ces structures sont au nombre de quinze : sept en Allemagne⁶³⁸ et huit en France.⁶³⁹ L'OFAJ tient à jour un document interne – le pool de formateurs et formatrices – mentionnant les personnes reconnues en tant que formatrices et étant à même de mener la forma-

⁶³⁶ *Ibid.*

⁶³⁷ *Ibid.*, p. 10.

⁶³⁸ BAK Arbeit und Leben, babob e.V. – Berliner Arbeitskreis für politische Bildung, BDP – Bund Deutscher PfadfinderInnen e.V., Centre Français de Berlin gGmbH, dock europe e.V., Europa-Direkt e.V. – Institut für interkulturelle und europäische Studien, interkulturelles Netzwerk e.V.

⁶³⁹ Association Gwennili, Association ROUDEL – Relais d'Ouverture et d'Échanges Culturels et Linguistiques, Association Tabadol, Association Une Terre Culturelle, CÉMEA Nord-Pas de Calais, Culture et Liberté, La Ligue de l'enseignement Centre-Val de Loire, PEC Peuple et Culture. Pour cette note comme pour la précédente, voir : <https://teamer.dfjw.org/fr/animateurs/delivreruncertificat> [16.05.2022].

tion pour la structure agréée.⁶⁴⁰ Ces personnes peuvent être membres salariés de la structure et exercer d'autres fonctions en lien avec l'OFAJ – comme être permanent·es pédagogiques par exemple – mais elles peuvent également être indépendantes et embauchées spécialement pour la formation. Dans ce cas, une collaboration régulière entre la structure et les personnes concernées existe généralement depuis plusieurs années et ces dernières encadrent régulièrement des rencontres et échanges de jeunes (ou tout autre programme en lien avec l'OFAJ) en plus des formations à l'animation interculturelle.

C'est pourquoi il n'est pas possible de ne considérer qu'une seule formation et que notre étude s'intéresse à trois formations différentes afin de saisir l'étendu des possibles dans le cadre de la certification OFAJ.

6.2. Méthodologie

Rappelons la problématique de recherche qui nous guide depuis le début de ce travail. Nous cherchons à identifier les diverses manières d'envisager, d'aborder, de définir et de transmettre l'interculturel dans le contexte particulier circonscrit par le champ d'action de l'Office franco-allemand pour la Jeunesse. Nous avons montré dans la partie précédente quelles conceptions pédagogiques de l'interculturel et de son apprentissage étaient apparues sous l'impulsion de groupes de chercheurs et chercheuses collaborant avec l'Office et nous avons montré quelles évolutions comportaient les travaux les plus récents. Nous avons ainsi pu isoler deux éléments importants : l'arrière-plan universitaire des chercheurs et chercheuses ainsi que les problématiques sociales les plus brûlantes. Cette partie aborde l'apprentissage interculturel par un autre versant ; celui des pratiques pédagogiques faisant école dans le contexte OFAJ. Notre enquête aurait pu se tourner vers les pratiques formatrices et les programmes mis en œuvre (c'est-à-dire, ce qui est prévu). Il aurait ensuite été possible de procéder à une évaluation des apprentissages auprès des participant·es (soit, ce qui a été retenu) puis de comparer les résultats obtenus avec les objectifs poursuivis par les équipes de formation (soit, ce qui a été atteint). Nous avons opté pour une autre conception et nous sommes intéressés aux enseignements et aux apprentissages à l'œuvre, en train de se faire ; sans préjuger de ce qui était prévu et a possiblement dû être adapté, ni évaluer à moyen ou à long terme l'impact des formations sur les pratiques pédagogiques des participant·es ou leur conception de l'interculturel. Ce faisant, nous mettons les ac-

⁶⁴⁰ Pour cela, il faut justifier d'une expérience dans les échanges internationaux de jeunes, passer un entretien avec des représentant·es du bureau IV formation interculturelle de l'OFAJ et effectuer un stage pratique au sein d'une équipe de formation.

teurs et les actrices des formations au centre de notre enquête. Ainsi, nous plaçons-nous dans la lignée de la sociologie compréhensive qui « s’efforce de dégager les significations vécues par les acteurs. »⁶⁴¹

6.2.1. Une enquête qualitative

6.2.1.1. Approche interactionniste

Nous nous situons donc dans les pas de l’interactionnisme symbolique. Comme le fait remarquer David Le Breton, l’interactionnisme « ne recouvre pas une théorie formée sous l’égide d’un auteur de référence [...], il est plutôt une sensibilité commune réunissant des sociologues dont le style, les objets et les méthodes diffèrent souvent. »⁶⁴² Nous présenterons dans cette section les sous-basements épistémologiques que nous partageons avec les auteurs et autrices rattachées à cette perspective sociologique et sur lesquels nous avons pris appui pour élaborer notre approche empirique. Puis, nous étayerons dans la section suivante les implications de cette perspective qualitative sur notre modèle d’analyse du matériau ainsi récolté.

L’interactionnisme symbolique est une des expressions de la sociologie compréhensive qui « amène à concevoir le monde social sous l’angle des interactions. »⁶⁴³ Ce courant est rattaché à deux générations de sociologues de l’Université de Chicago qui prolongent les travaux et la pensée de Georg Simmel concernant les interactions ou actions réciproques. « Le processus d’interaction est symbolique, c’est-à-dire qu’il est un échange de signification. »⁶⁴⁴ Ainsi, les chercheurs et chercheuses se réclamant de l’interactionnisme symbolique s’intéressent aux interactions quotidiennes des individus en tant que « matrice sans cesse renouvelée de la vie sociale. »⁶⁴⁵ Ces interactions sont le lieu de la (re)création permanente du monde social à travers les significations partagées et actualisées par les individus, qui deviennent ainsi acteurs et actrices du monde social.⁶⁴⁶ Les chercheurs et chercheuses interactionnistes ne prétendent pas mettre au jour des logiques sociales imperceptibles pour les individus pris dans une structure sociale les dépassant. Au contraire, iels accordent aux individus la capacité de construire « le sens de [leur] rapport au

⁶⁴¹ David Le Breton (2012) : *L’interactionnisme symbolique*. Paris : PUF, p. 3.

⁶⁴² *Ibid.*, p. 45.

⁶⁴³ Joëlle Morrisette (2010) : Une perspective interactionniste. In : *SociologieS*. En ligne : <http://journals.openedition.org/sociologies/3028> [07.03.2022], p. 2.

⁶⁴⁴ Le Breton (2012), p. 7.

⁶⁴⁵ Morrisette (2010), p. 3.

⁶⁴⁶ Le Breton (2012), p. 6.

monde » et de le rendre intelligible.⁶⁴⁷ Pour George Herbert Mead, l'un des précurseurs de cette approche, la signification est le produit de l'interprétation des individus et n'est pas naturelle ou immanente aux choses. Il n'y a donc pas de réalité en soi à découvrir mais « un univers de sens »⁶⁴⁸ à comprendre.⁶⁴⁹ Pour autant, les interactionnistes ne nient pas toute existence de structures sociales et reconnaissant leur influence. Cette influence n'est cependant pas une fatalité car ce sont les individus qui, en dernière instance par leurs actions, ont la capacité de modifier ces structures : « [l]e monde est un continuuel processus de redéfinition par ses membres. »⁶⁵⁰

L'interactionnisme a en outre innové dans la manière d'appréhender la recherche en sociologie. En refusant de traiter les faits sociaux comme des choses⁶⁵¹ et en les envisageant comme « des activités sociales toujours en chantier »⁶⁵², les interactionnistes prônent l'engagement personnel dans les interactions, seule méthode à même de saisir les significations attribuées par les individus à leurs actions. Le but de l'analyse passe ainsi de la recherche d'une réalité objective écrasant les individus et inscrite dans les données recueillies, à l'interprétation « des significations mises en œuvre par les différentes parties en présence. La tâche est de fournir une interprétation plausible des données après la confrontation méticuleuse au terrain. »⁶⁵³ Ce faisant, les chercheurs et chercheuses sont personnellement impliquées tant dans la phase d'enquête, de collecte des données sur le terrain, que dans la phase d'analyse qui consiste en une interprétation du matériau. C'est ainsi que « l'observation participante est une sorte de signature de la démarche interactionniste, même si elle n'est pas la seule méthode utilisée. »⁶⁵⁴

C'est cette méthode que nous avons mise en œuvre et que nous allons à présent expliciter. Partageant les prémisses interactionnistes, nous avons conçu une méthodologie de recherche permettant de répondre à la question que nous nous posions : quelles sont les compréhensions de l'interculturel et de son apprentissage (co-)construites et véhiculées dans les formations de base de l'OFAJ ? Nous concevons donc les formations non comme les lieux où un sa-

⁶⁴⁷ *Ibid.*, p. 20.

⁶⁴⁸ *Ibid.*, p. 33.

⁶⁴⁹ *Ibid.*, p. 171.

⁶⁵⁰ *Ibid.*, p. 43.

⁶⁵¹ Selon la proposition d'Émile Durkheim, représentant d'une sociologie explicative, dans Émile Durkheim (2012) [1895] : *Les règles de la méthode sociologique*. Paris : Hachette Bnf.

⁶⁵² Le Breton (2012), p. 171.

⁶⁵³ *Ibid.*, p. 171.

⁶⁵⁴ *Ibid.*, p. 173. Voir également Jean-Michel Chapoulie (2011) : À propos de l'interactionnisme. In : *Recherches qualitatives*, 30 (1), pp. i-vi, ici p. iv.

voir objectif et transcendant les programmes de l'OFAJ serait transmis mais comme les moments où ce savoir est construit, partagé et activement négocié et (re)défini par les participant·es et les formateurs et formatrices en présence. En effet, « [l]'être humain est un être qui, dans sa vie de tous les jours, conceptualise, contextualise, typifie, raisonne »⁶⁵⁵ – a fortiori dans un contexte de formation. Conséquemment, l'interculturel ne peut être saisi que dans le processus de création et de négociation des significations lui étant rattachées.⁶⁵⁶ C'est pourquoi, nous avons opté pour l'observation participante à découvert au sein des formations de base à l'animation interculturelle.⁶⁵⁷ Nous avons contacté les structures organisant une formation sur la période que nous avons définie pour réaliser cette enquête de terrain, soit l'année 2020. Ce contact nous était facilité par le fait d'avoir déjà participé à une telle formation et obtenu le certificat d'animateur interculturel et d'avoir, à l'occasion de divers engagements dans les réseaux de l'OFAJ, pu nouer des liens avec des professionnel·les du travail de jeunesse organisant ces formations. Par ailleurs, le bouche à oreille dans les réseaux OFAJ a également aidé cette prise de contact puisque les premières personnes contactées n'ont pas hésité à répercuter d'elles-mêmes notre projet auprès d'autres collègues. Toutes les structures et les équipes de formation concernées ont accepté spontanément notre présence dans les formations. Sans doute que la longue coopération entre les structures organisatrices de rencontres franco-allemandes et les différents groupes de recherche a joué en notre faveur et a facilité grandement notre accès au terrain. En outre, le bureau IV de l'OFAJ responsable de la recherche institutionnelle et des formations était informé de notre projet et nous savions pouvoir compter sur son soutien pour faire le lien, si cela avait été nécessaire, avec les structures partenaires. Maintenant que nous avons accès à notre terrain de recherches, comment avons-nous procédé pour consigner nos observations et quelles données avons-nous effectivement recueillies ?

⁶⁵⁵ Le Breton (2012), p. 39.

⁶⁵⁶ Ou en citant Le Breton : « Les pratiques sociales ne peuvent être saisies hors de l'action individuelle qui les constitue. » *Ibid.*, p. 20.

⁶⁵⁷ Concernant les diverses stratégies liées à l'observation participante, voir Aglaja Przyborski/Monika Wohrab-Sahr (2014⁴) : *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. München : Oldenburg Verlag, pp. 42-49 et Lapassade (2016), pp. 392-407.

L'observation participante à découvert signifie que chaque personne présente était informée de notre projet de recherche. Nous n'entrons cependant pas dans les détails de notre travail et indiquons simplement que nous nous intéressions à la manière dont était conçue l'interculturalité dans les formations de base de l'OFAJ. Ce faisant, nous dévoilions peu ou prou notre problématique. Celle-ci ne prend toutefois tout son sens que lorsque l'on a conscience de l'étendue du champ interculturel comme représenté au chapitre 2.

6.2.1.2. Concevoir et réaliser une enquête de terrain

Nous avons développé une méthodologie adaptée au terrain que nous abordions et en accord avec les préceptes interactionnistes. Conformément aux pratiques ethnographiques, nous avons consigné nos notes de terrain sous la forme de rapports d'observations. Pour ce faire, nous nous sommes référés à la proposition d'Agłaja Przyborski et Monika Wohlrab-Sahr qui différencient quatre types de notes.⁶⁵⁸ Les notes empiriques ou descriptives consignent l'ensemble des faits observés sur le terrain en lien avec la problématique : que s'est-il déroulé ? Quels sont les exercices et activités proposées ? Comment sont-elles organisées ? Quels liens se nouent entre les participant·es et entre les participant·es et l'équipe de formation ? Ces notes descriptives nous ont en outre permis de rendre compte de discussions et d'échanges au discours direct – citations – et indirect. Les notes contextuelles comportent des éléments issus d'observations précédentes ou de notre propre connaissance du terrain particulier. Ces éléments ne sont pas issus des observations directes mais permettent de les éclairer. Nous avons par exemple renseigné sous ces notes les recompositions des groupes – participant·es et équipes de formation – entre les différents modules d'une même formation. Les notes réflexives concernent notre propre rôle de chercheur en action. Quel a été notre rôle ou nos rôles ? Quelle est notre position dans le groupe de participant·es ? Ces notes permettent de brosser un portrait de nos participations aux formations selon les moments où nous étions plus fortement impliqué (participant-observateur) ou plus distant (observateur-participant).⁶⁵⁹ Enfin, les notes théoriques « comportent les premières interprétations conceptualisantes des faits observés ».⁶⁶⁰ Elles permettent d'initier l'analyse dès le recueil des données. L'analyse viendra confirmer ou infirmer ces premières impressions mais celles-ci restent importantes car elles émergent « à chaud », en lien direct avec le vécu sur le terrain. C'est

⁶⁵⁸ Przyborski/Wohlrab-Sahl (2014⁴), pp. 49 sqq.

⁶⁵⁹ Notre implication a également été influencée par le rôle que certaines équipes de formation ont pu nous donner par moments. Ainsi, l'équipe de la formation B nous a demandé si nous pouvions prendre en charge la traduction/interprétation lors d'une des visites de structures, ce que nous avons accepté. Durant cette même formation, nous avons également pris la place d'un des formateurs ayant dû partir plus tôt et l'avons remplacé lors de l'activité apéro-philos (soit une activité « semi-formelle » de discussion et d'échanges en groupes monolingustiques concernant diverses questions du groupe) du dernier jour de formation. Cette proximité avec l'équipe de formation vient du fait que nous avons réalisé notre propre formation et certification dans cette même configuration et avons depuis lors gardé contact. Nous avons en outre pu tester notre méthode de recueil de données dans ce cadre, lors d'un module précédent en juillet 2019 à Marseille.

⁶⁶⁰ *Ibid.*, p. 52.

également la raison pour laquelle il est précieux de bien séparer les observations empiriques et les notes théoriques afin de pouvoir travailler et retravailler à partir des données descriptives sans que celles-ci se confondent avec les premières conceptualisations.⁶⁶¹ Ces notes théoriques sont finalement l'occasion d'objectiver nos propres préconçus théoriques. En effet selon les principes interactionnistes, si les acteurs et actrices du champ étudié sont porteuses d'un savoir digne d'intérêt, le chercheur ou la chercheuse n'aborde pas son terrain libre de prénotions. Pierre Paillé et Alex Muchielli parlent à ce sujet de « l'équation intellectuelle du chercheur ».⁶⁶² Selon les deux sociologues auteurs d'un ouvrage de référence en langue française, il s'agit de trouver le bon équilibre entre « la notion de cadre théorique prise dans son sens de modèle à vérifier » et le fait selon lequel « tout chercheur aborde un terrain de recherche avec des a priori et des connaissances de diverses natures. »⁶⁶³ Selon nous, les notes théoriques permettent de documenter ces a priori tout en les intégrant dans une analyse compréhensive et non explicative. Voici la grille d'observation qui nous a suivi tout au long de nos phases sur le terrain.

⁶⁶¹ *Ibid.*

⁶⁶² Pierre Paillé/Alex Muchielli (2021⁵) : *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin, p. 27 [souligné dans l'original].

⁶⁶³ *Ibid.*

Tableau 5 : Grille utilisée pour nos rapports d'observation lors des phases d'enquête sur le terrain. D'après Przyborski/Wohlrab-Sahl (2014).

Date, lieu, heure	Notes descriptives	Notes contextuelles	Notes réflexives	Notes théoriques
Date, lieu, heure	<p>Que s'est-il déroulé ?</p> <p>Quelles ont été les activités proposées et comment ont-elles été organisées ?</p> <p>Quelles ont été les réactions des participant·es et de l'équipe de formation ?</p> <p>Quels sont les liens qui se nouent entre les participant·es ?</p> <p>Quelle est la relation (verticale ou horizontale) entre les participant·es et l'équipe de formation ?</p>	<p>Quels événements ou éléments extérieurs ont un impact sur la formation ?</p>	<p>Quel est notre rôle ou quels sont nos rôles dans la formation ?</p> <p>Quelles est notre place dans le groupe de participant·es ?</p> <p>Observons-nous une quelconque réticence à notre présence ?</p> <p>À quels moments sommes-nous impliqués ou au contraire plus distants ?</p>	<p>À quels concepts les faits observés font-ils référence ?</p> <p>Quels éléments théoriques relevant de l'apprentissage interculturel pouvons-nous identifier ?</p>

Nous avons accompagné ces notes d'observations de la tenue manuscrite d'un journal de recherche plus personnel, écrit à la première personne du singulier et permettant de saisir de manière plus subjective les événements et les expériences vécues durant les formations étudiées. Cela permet de retrouver a posteriori les ressentis éprouvés lors des formations qui peuvent être des indices sur nos propres prénotions en tant que chercheur et sur nos propres préférences pédagogiques en tant que participant et animateur de rencontres franco-allemandes. Ce procédé a donc pour but premier de rendre compte sur le moment d'éléments subjectifs qui seront facilement oubliés une fois la formation terminée.

De plus, ces notes tapuscrites et manuscrites ont été complétées par diverses photographies. En accord avec notre volonté de ne pas être trop invasif

et de nous fondre au mieux avec les participant·es, nous avons décidé de limiter ces enregistrements visuels. Nous les avons ainsi utilisés en tant que procédé visant à documenter les productions écrites des participant·es (comme les affiches) ainsi que les phases plus directes d'enseignement dispensées par les formateurs et formatrices. Ce faisant, nous pouvions photographier les affiches et autres productions visuelles après leurs présentations, donc sans perturber ces dernières. Ainsi pouvions-nous illustrer nos rapports écrits et nos notes de terrain avec des données visuelles, grâce auxquelles il nous a ensuite été possible d'ancrer notre analyse dans le vécu des formations.

Enfin, une autre forme de recueil de données plus marginale mais non des moindres dans la conception de notre recherche, consistait en des enregistrements sonores de séquences déterminées à l'appui du programme.⁶⁶⁴ Cela fut rendu possible grâce à notre connaissance du fonctionnement des formations. En effet bien que l'apprentissage interculturel soit envisagé par les équipes formatrices et organisatrices comme s'y déroulant en permanence – tant dans les activités formelles que dans les moments informels comme les repas ou autres temps libres –, il est abordé de front lors de certaines activités. Celles-ci peuvent prendre diverses formes comme des jeux de rôles, des simulations ou encore le visionnage de vidéos et sont suivies d'une discussion-évaluation. Ces discussions, menées par l'un·e des membres de l'équipe de formation, sont particulièrement intéressantes pour notre problématique de recherche car elles sont un moment de réflexion explicite concernant l'interculturel et l'apprentissage interculturel. Elles permettent en outre de saisir la co-construction du sens à partir des connaissances des participant·es ainsi que la vision – ou les visions – que les formateurs et formatrices souhaitent mettre en avant.⁶⁶⁵ Ces échanges, pour lesquelles nous demandions systématiquement l'autorisation d'enregistrer, ont donc fait l'objet d'un traitement particulier eu égard à leur traitement explicite de l'interculturel. Ces activités n'étant pas programmées avant le troisième jour, une certaine proximité et une relation de confiance avaient pu être établies avec le groupe et nous n'avons rencontré aucun refus de la part des

⁶⁶⁴ Lorsque le programme était communiqué, les séquences pouvaient être déterminées à l'avance ; dans le cas contraire cela l'était plus spontanément durant la formation lorsque le programme de la journée était présenté aux participant·es.

⁶⁶⁵ Ces discussions-évaluations pourraient être comparées à des entretiens de groupe dirigés par un formateur ou une formatrice. Cependant, un entretien fait référence à une situation explicitement établie pour le recueil de données *via* un échange plus ou moins libre (selon que l'entretien est directif, semi-directif ou narratif) entre un ou une chercheuse et un ou plusieurs participant·es. Dans notre cas, ces discussions-évaluations n'ont pas été mises en place pour notre recherche mais représentent effectivement des situations d'interactions authentiques dans le contexte des formations étudiées.

participant-es – ni des équipes formatrices qui étaient informées de cette démarche plus tôt et dont nous connaissons l'accord de principe. De retour des formations, nous avons donc retranscrit ces discussions-évaluations pour les intégrer à notre corpus textuel à analyser.⁶⁶⁶ Nous étions ainsi face à trois enregistrements d'une durée d'approximativement une heure chacun⁶⁶⁷ qui permettent de zoomer sur des points de programmes spécifiques et de les étudier en profondeur.

Nous faisons dorénavant face à un ensemble de documents – rapports d'observations, enregistrements audio et leurs transcriptions, photographies – que nous devons exploiter. Dans le prolongement de notre phase d'enquête qualitative, nous avons mis en œuvre une analyse, elle aussi, qualitative.

6.2.2. Construction du cadre d'analyse qualitative

Une analyse qualitative est une quête de sens. Elle « se réalise toujours au travers d'un ensemble d'opérations d'extraction du sens des matériaux soumis à l'examen du chercheur. »⁶⁶⁸ De manière similaire à la conception d'une recherche empirique, l'analyse qualitative demande « la prise en compte à la fois des repères théoriques et des possibilités d'avoir une attitude ouverte par rapport aux données émergentes. »⁶⁶⁹ Pour ce faire, le cadre analytique mis en œuvre se déploie selon deux mouvements qui visent « à porter un matériau

⁶⁶⁶ Concernant les transcriptions, nous avons systématiquement anonymisé les prises de parole en ne mentionnant les participant-es que par la première lettre de leur prénom et un chiffre. Nous avons en outre privilégié les propos tenus par les participant-es – plutôt que les propos traduits – ainsi que les propos en français. Ainsi lors de la formation A, nous n'avons pas transcrit les propos en arabe – que nous ne comprenons pas – mais l'interprétation de ces propos en français. Lorsque les participant-es s'exprimaient en allemand, nous avons conservé leurs propos originaux. Enfin, lorsque les participant-es s'exprimaient dans plusieurs langues dont le français, nous avons conservé leurs propos originaux en français. Des extraits de ces transcriptions seront directement cités dans les prochaines pages et prochains chapitres.

⁶⁶⁷ Ces discussions avec l'ensemble des participant-es sont un format habituel des formations en présentiel. Les mesures sanitaires due à la pandémie de COVID-19 ont cependant obligé les structures formatrices à transposer une partie des formations en ligne et à modifier une partie des programmes. Les modules en ligne ne se prêtaient donc plus à cette approche – soit parce que certaines activités avaient été modifiées, soit parce que les grandes et longues discussions n'ont pas été conservées car trop statiques pour le format digital. C'est pourquoi nous n'avons *in fine* que trois enregistrements : un pour chaque formation et non un par module.

⁶⁶⁸ Paillé/Mucchielli (2021⁵), p. 33.

⁶⁶⁹ *Ibid.*, p. 12.

qualitatif dense et plus ou moins révélateur à un niveau de description, d'explication ou de conceptualisation satisfaisant. »⁶⁷⁰

6.2.2.1. Théorisation ancrée

Nous chercherons dans un premier temps à extraire le sens de ces documents à l'aide d'un travail inductif au plus près du matériau, dans le souci constant de rester fidèle aux acteurs et actrices côtoyées lors de notre enquête et avec l'attention continue de ne pas trahir leurs propos.⁶⁷¹ Nous emploierons pour ce faire une méthode développée par Pierre Paillé qui propose une adaptation de la Grounded Theory de Barney Glaser et Anselm Strauss libérée de « la production de la grande théorie. »⁶⁷² Paillé parle non pas de théorie mais de théorisation, celle-ci étant « beaucoup plus un processus qu'un résultat » permettant d'« aller vers », comme il écrit, « le sens d'un événement » ou « la compréhension d'un phénomène ». ⁶⁷³ Contrairement à une démarche hypothético-déductive, nous ne chercherons pas à vérifier, c'est-à-dire à valider ou invalider nos hypothèses mais nous laisserons guider par les documents du corpus. C'est en cela que la théorisation est dite « ancrée » (*grounded* en anglais) dans le matériau à analyser.

La méthode garantit en quelque sorte ce résultat [ancré], puisqu'on s'y livre progressivement et systématiquement à une analyse qui se développe par le biais d'une théorisation et qu'on s'assure constamment de son étroite correspondance avec les données.⁶⁷⁴

L'analyse par théorisation ancrée se différencie ainsi de l'analyse de contenu.⁶⁷⁵ Selon Paillé et Mucchielli, cette dernière vise à « créer des rubriques

⁶⁷⁰ *Ibid.*, p. 38 [souligné dans l'original].

⁶⁷¹ Soulignons ici le rôle majeur de l'observation participante qui permet – ou plutôt nécessite – un contact prolongé avec les participant·es à l'enquête, dans le milieu naturel de cette enquête. Ce contact prolongé ainsi que les relations interpersonnelles nouées, additionnées d'une certaine éthique sont les garants d'un tel respect des propos et des êtres.

⁶⁷² Pierre Paillé (1994) : L'analyse par théorisation ancrée. In : *Cahiers de recherche sociologique*, 23, pp. 147-181, ici p. 149. Concernant la *Grounded Theory*, voir notamment l'ouvrage jalon : Barney G. Glaser/Anselm L. Strauss (1967) : *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago : Aldine Publishing. Par la suite, les deux auteurs se sont éloignés et ont continué de développer la méthode de la théorie ancrée indépendamment l'un de l'autre.

⁶⁷³ *Ibid.*, pp. 149-150.

⁶⁷⁴ *Ibid.*, p. 150.

⁶⁷⁵ Pour une présentation détaillée des diverses possibilités offertes par l'analyse de contenu, voir Philipp Mayring (2015¹²) : *Qualitative Inhaltsanalyse : Grundlagen und Techniken*. Weinheim/Bâle : Beltz.

en employant des expressions qui ont pour fonction première de rassembler un groupe d'éléments ». ⁶⁷⁶ Or, l'analyse par théorisation ancrée est pour sa part « une démarche itérative de théorisation progressive d'un phénomène ». ⁶⁷⁷ L'analyse du matériau poursuit donc l'intention de dégager non pas une rubrique mais un phénomène : c'est « un acte de conceptualisation. » ⁶⁷⁸

Nous procéderons donc à des lectures successives de nos notes de terrain et des transcriptions des enregistrements lors desquelles nous annoterons le corpus afin de générer des catégories visant à faire émerger le phénomène rencontré. Nous aurons pour cela eu recours à un outil défini par Paillé et Mucchielli : la « catégorie conceptualisante ». ⁶⁷⁹ Si ce travail peut prendre appui sur une étape préliminaire nommée « catégorisation initiale » et consistant à « dégager, relever, nommer, résumer, thématiser, presque ligne par ligne, le propos développé à l'intérieur du corpus » ⁶⁸⁰, il est néanmoins entièrement dirigé vers la catégorisation qui désigne directement le phénomène rencontré. « À la différence de la rubrique ou du thème, elle [la catégorie conceptualisante] va bien au-delà de la désignation de contenu pour incarner l'attribution même de la signification. » ⁶⁸¹ Par exemple dans la discussion suivant un jeu de rôles et une simulation, les participant·es détaillent et réfléchissent à leur comportement et leur attitude lors de l'activité :

[...] je fais partie des gens qui ont plus ou moins refusé les règles des gens qui sont arrivés à la table tout simplement parce que j'avais mal compris l'exercice en fait. ⁶⁸²

Je dois dire qu'à la table à laquelle je suis restée tout le temps, il n'y avait pas de discussion parce que j'étais certaines des règles [...]. ⁶⁸³

À un premier niveau, nous pourrions relever que les deux participant·es justifient et expliquent leur comportement durant l'activité. Nous en resterions à une description de leurs discours. Ces deux exemples renvoient néanmoins à un phénomène bien particulier, dans le contexte de la discussion menée et

⁶⁷⁶ Paillé/Mucchielli (2021⁵), p. 370.

⁶⁷⁷ Paillé (1994), p. 151.

⁶⁷⁸ *Ibid.*

⁶⁷⁹ Paillé/Mucchielli (2021⁵), pp. 359 sqq.

⁶⁸⁰ Paillé (1994), p. 154.

⁶⁸¹ Paillé/Mucchielli (2021⁵), p. 361.

⁶⁸² Dans un souci de lisibilité et de meilleure compréhension, nous avons légèrement retravaillé les passages des transcriptions que nous citons. Nous les avons entre autres expurgés des éventuels tics de langage, hésitations et répétitions. Nous avons en revanche conservé les formules familières et marques d'oralité qui ne gênent pas la compréhension.

⁶⁸³ Notre traduction d'après : « [...] an dem Tisch, wo ich die ganze Zeit geblieben bin, da gab's, muss ich sagen, keine Diskussion, weil ich war so überzeugt von den Regeln [...]. »

commun aux trois formations, qui est celui d'une réflexion sur son propre rôle lors de l'activité.

Prenons un autre exemple issu de nos notes de terrain. Lors des discussions ponctuant les activités, les formateurs et formatrices sont souvent amené·es à prodiguer des conseils sur la manière d'animer une activité ou sur la conception d'un échange de jeunes. Nous aurions ainsi pu classer ces éléments sous la rubrique – ou codification initiale⁶⁸⁴ – recommandations ou conseils. Mais si l'on s'intéresse au phénomène sous-jacent alors nous pouvons parler de partage d'expériences. Cette catégorie est bien plus signifiante, elle est ancrée dans le terrain c'est-à-dire dans les « actions et interactions au cœur desquelles se construit la vie sociale ». ⁶⁸⁵ Elle fait émerger un sens plus profond et renseigne sur l'apprentissage en tant que processus tel qu'il a lieu dans les formations et sur les relations entre participant·es et équipes formatrices. La catégorisation ne supprime pas la codification initiale mais la situe « dans un contexte explicatif plus large et plus significatif. »⁶⁸⁶

Reconnaissons que si la catégorie est « un outil analytique très puissant », elle n'en reste pas moins « énigmatique ». ⁶⁸⁷ C'est pourquoi nous avons accompagné la création des catégories, leurs modifications et consolidations – en fait tout le processus d'analyse – de la rédaction de mémos. Dans le cas des enregistrements, cette rédaction de mémos débute dès l'activité de transcription. De plus, ces mémos peuvent être lus indépendamment les uns des autres mais ils sont également rédigés de manière faire avancer la réflexion par des références à des mémos précédents. Prenons comme exemple le court mémo consacré à la catégorie rencontrée à l'instant :

Essai de catégorisation
[Rapport d'observations, formation B1]

Les apports théoriques sont liés à un autre apport des formateurs et formatrices qui a lieu, lui, sous forme de **partage d'expériences**. Dans ce cas, il ne s'agit pas de transmettre des aspects généraux et théoriques mais de partager auprès des participant·es leurs expériences et des méthodes utilisées et appréciées. La transmission est alors moins professorale et basée sur le dialogue et le partage entre pairs.

D'autre part, ce partage d'expérience n'est pas unidirectionnel des formateurs et formatrices vers les participant·es mais a lieu dans les deux sens selon le principe d'apprentissage mutuel.

On saisit dans ce mémo que le partage d'expériences se lit en contrepoint d'un enseignement frontal ou magistral fait d'apports théoriques ; on observe

⁶⁸⁴ Paillé (1994), p. 154.

⁶⁸⁵ Paillé/Mucchielli (2021⁵), p. 367.

⁶⁸⁶ Paillé (1994), p. 164 [souligné dans l'original].

⁶⁸⁷ *Ibid.*, p. 160.

également que cette catégorie comporte une seconde dimension reposant sur la réciprocité du partage dont peuvent également bénéficier les formateurs et formatrices. La catégorie partage d'expériences revêt un sens plus riche que de simples recommandations de la part des formateurs et formatrices. Elle révèle ainsi une forme d'horizontalité dans la transmission du savoir.

Pour résumer, nous pouvons retenir que les catégories recourent « des phénomènes de diverses natures » et peuvent concerner « un vécu [...], un état [...], une action collective [...], un processus [...], un incident situationnel [...], une logique, une dynamique [...], etc. »⁶⁸⁸ C'est ainsi que nous avons fait émerger des catégories telles : sentiment de malaise, élaboration d'une cohésion, déconstruction de l'activité, conflictualité, etc. Ces exemples montrent que l'analyste peut se référer, pour la catégorisation, « à un univers conceptuel précis ». ⁶⁸⁹ Élaboration d'une cohésion fait ainsi référence à la distinction introduite par Rathje – pour le champ interculturel – entre cohésion et cohérence. ⁶⁹⁰ Cependant, la démarche reste inductive et conforme à un « travail d'induction théorisante » car l'action réalisée « consiste à construire ou à assembler et non à importer un concept ». ⁶⁹¹

Le travail analytique inductif que nous venons de présenter poursuit donc une quête de sens dans laquelle nous impliquons directement notre propre compréhension. La catégorie conceptualisante « donne à voir ce qui a lieu, ce qui se passe, ce qui peut arriver, est arrivé ou arrivera, ce qui se déroule, ce qui est en jeu. »⁶⁹² Appliquée à notre problématique, cette analyse en émergence de sens permet de faire apparaître les processus mis en œuvre afin de favoriser, initier, représenter, théoriser ou encore expérimenter l'interculturel dans les formations étudiées. Les catégories documentent ainsi des manières de faire, des dynamiques et des théorisations prenant place dans un contexte pédagogique particulier qui s'exprime par les diverses activités programmées par les formateurs et formatrices. Il s'agit dorénavant, et ce sera l'objet de notre second mouvement analytique, de mettre en relation les phénomènes isolés avec les différentes approches de l'interculturel que nous avons identifiées.

⁶⁸⁸ Paillé/Mucchielli (2021⁵), pp. 367-368.

⁶⁸⁹ *Ibid.*, p. 385.

⁶⁹⁰ Ce point a été abordé au chapitre 2 de notre travail. Un détour par la physique permet d'éclairer ces deux notions ; citons la définition de la cohésion donnée par le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL): « Force d'attraction qui fait se tenir solidement entre elles les molécules d'un corps, qui en assure la cohérence physique. » La cohérence fait ainsi référence à la structure en place, tandis que la cohésion pointe le processus, l'action en cours permettant la cohérence apparente. <https://www.cnrtl.fr/lexicographie/cohesion> [22.02.2022] Voir également le chapitre 2 du présent travail.

⁶⁹¹ Paillé/Mucchielli (2021⁵), p. 387.

⁶⁹² *Ibid.*, p. 368.

Nous faisons alors face à ces catégories qui donnent une vue d'ensemble de l'interculturel véhiculé et pratiqué lors des formations. Nous aurions pu à ce stade livrer une « typologie », une « description thématifiée »⁶⁹³ ou même une comparaison, toutes trois axées sur le vécu interculturel durant les trois formations. Un tel compte rendu, aussi riche qu'il eût été, nous a cependant semblé renvoyer l'image de ces phénomènes comme apparaissant naturellement dans les formations. Or, ceux-ci sont initiés par des choix délibérés, représentés par les exercices mis en œuvre avec une intention pédagogique affirmée et investis par les participant·es. Ainsi nous est-il apparu pertinent de recontextualiser les phénomènes dans les différentes activités et impulsions pédagogiques les ayant stimulés.

6.2.2.2. Cartographie en trois dimensions

L'analyse se poursuit donc toujours au plus proche du terrain et s'emploie à cartographier les différentes activités proposées lors des formations. Pour ce faire, nous nous baserons non seulement sur une description de ces activités en présentant leur fonctionnement ainsi que leurs tenants et aboutissants, mais nous nous appuierons en outre sur les phénomènes identifiés. Ce faisant, nous ne dresserons pas un catalogue didactique d'exercices mais nous décortiquerons les activités telles qu'elles ont eu lieu dans les formations en prenant en considération les dynamiques initiées et les résultats obtenus concrètement. Nous poursuivons ainsi notre approche interactionniste et assumons « l'idée selon laquelle le sens construit est indissociable de la façon dont il est construit dans l'interaction ».⁶⁹⁴ Nous nous éloignerons non seulement d'une description des exercices en termes de potentialité, mais aussi d'une évaluation des résultats obtenus par rapport aux objectifs théoriques de chaque exercice. À l'inverse, nous rechercherons les résultats effectivement obtenus, les dynamiques déployées et les réflexions stimulées par une activité précise dans une situation pédagogique bien particulière – définie comme la rencontre d'un groupe de participant·es, d'une équipe de formation et comme les interactions entre les deux.

En plus de considérer les phénomènes relatifs à l'interculturel dans le contexte particulier des formations étudiées, cette démarche présente à nos yeux deux autres avantages. Premièrement, la cartographie poursuivie permettra d'insérer les formations dans le vaste champ de l'apprentissage interculturel décrit au chapitre 2. Cela permettra d'interpréter et d'analyser les pratiques pédagogiques par-delà le cadre habituel de l'OFAJ. Deuxièmement et de

⁶⁹³ Paillé (1994), p. 167.

⁶⁹⁴ Morrissette (2010), p. 11.

manière réciproque, cette analyse pourra inspirer de nouvelles pratiques issues du contexte OFAJ à des structures proposant des formations interculturelles en-dehors du contexte franco-allemand. Aussi, nous n'avons pas la prétention d'extraire un sens caché des données recueillies mais poursuivons l'ambition plus modeste d'éclairer des phénomènes connus afin d'en « approfondir la compréhension » comme l'écrivait Howard Becker :

Je crois qu'en règle générale, et à la différence des sciences de la nature, les sciences sociales ne font pas de découverte à proprement parler. La sociologie bien comprise vise plutôt à approfondir la compréhension de phénomènes que beaucoup connaissent déjà.⁶⁹⁵

Découvrons à présent comment nous concevons cette cartographie visant à éclairer les activités à l'aune du sens attribué à l'interculturel qui y est mis en jeu et élaboré. Nous emprunterons à Jürgen Bolten le tableau qu'il a développé afin de classer les types d'exercices des formations interculturelles. Cette « cartographie des méthodes », « Methodenlandkarte », a été conçue afin de faciliter et d'améliorer la conception de formations interculturelles. C'est un outil à destination des formatrices et formateurs afin que ceux-ci puissent opter pour des exercices correspondant aux objectifs définis et adaptés au groupe ainsi qu'à leurs propres compétences. Ce tableau à double entrée articule les contenus des activités avec les méthodes pédagogiques soutenant les apprentissages. L'axe des contenus différencie trois types de contenus :⁶⁹⁶

- Ceux concernant les thèmes généraux sous-tendant l'interculturel comme les notions de culture et d'identité, les processus de perception et de (re)présentation de soi et des autres ou encore les processus de prise de décision, etc.
- Des contenus spécifiques à un champ d'action, soit les règles et conventions selon lesquelles agissent des individus dans un contexte particulier (entreprise, groupe, équipe de travail, pays, région, ville, etc.).
- Et enfin des contenus interculturels mettant en avant les caractéristiques et la réalisation d'interactions interculturelles.

L'axe des méthodes se décline également en trois catégories selon le degré de présence ou au contraire d'effacement des formateurs et formatrices et donc, selon le degré de liberté octroyé aux participant·es dans la définition et la réalisation de leurs apprentissages :⁶⁹⁷

⁶⁹⁵ Howard Becker (1988) : *Les mondes de l'art*. Paris : Flammarion. Cité d'après : Le Breton (2012), p. 165.

⁶⁹⁶ Bolten (2016), p. 85.

⁶⁹⁷ *Ibid.*, pp. 84-85.

- Les méthodes frontales renvoient à un enseignement vertical de type scolaire dans lequel l'apprentissage est très encadré et défini clairement par les formateurs et formatrices : l'enseignement est délivré.
- Les méthodes interactives mettent les participant·es en action et accordent une plus grande importance à leurs interactions ainsi qu'à leur processus d'apprentissage.
- Enfin, dans les méthodes collaboratives, l'apprentissage ne relève pas d'un enseignement mais de l'expérience effective et de la réalisation de projets concrets par les participant·es. Le rôle des formateurs et formatrices se limite alors à un accompagnement et un soutien, si nécessaire, lors de la réalisation d'une activité dont le résultat est totalement ouvert.

Bolten décline ce tableau sur trois niveaux : selon les objectifs poursuivis par la formation, selon les types d'exercice correspondant à chaque catégorie et, enfin, en indiquant quelques exemples d'exercices précis. Nous reproduisons, en français, les deux premiers niveaux qui permettent d'obtenir une vision globale de cette cartographie.⁶⁹⁸ Le niveau des exercices sera, lui, complété lors de l'analyse avec les activités menées lors des trois formations étudiées.

⁶⁹⁸ Précisons qu'une première version de ces objectifs présentait quelques différences avec les tableaux ci-dessous. L'objectif assigné aux méthodes frontales de contenu général était « comprendre les processus de compréhension des autres » et non « comprendre les enjeux des interactions interculturelles ». Les méthodes interactives de contenu interculturel visaient quant à elles à « pouvoir s'orienter dans des situations interculturelles » tandis que dans la nouvelle version, elles consistent à « savoir gérer l'incertitude de manière constructive en contexte interculturel ». Citons un dernier exemple au niveau des méthodes interactives de contenu spécifique dont l'objectif était de « pouvoir décrire, expliquer et comparer les spécificités d'un champ d'action » ; celui-ci est dorénavant devenu « décrire des spécificités d'un champs d'action de manière valorisante et en les mettant en perspective ». Ces trois cas témoignent d'une évolution qui nous intéresse particulièrement puisqu'elle concerne explicitement la manière dont est envisagé et défini l'interculturel. Ces changements marquent en effet le passage d'une vision initialement solide axée sur les comparaisons, à une vision désormais centrée sur les processus, les évolutions et les actions innovantes et spontanées en situation inhabituelle. Voir Bolten (2015²), pp. 199-200.

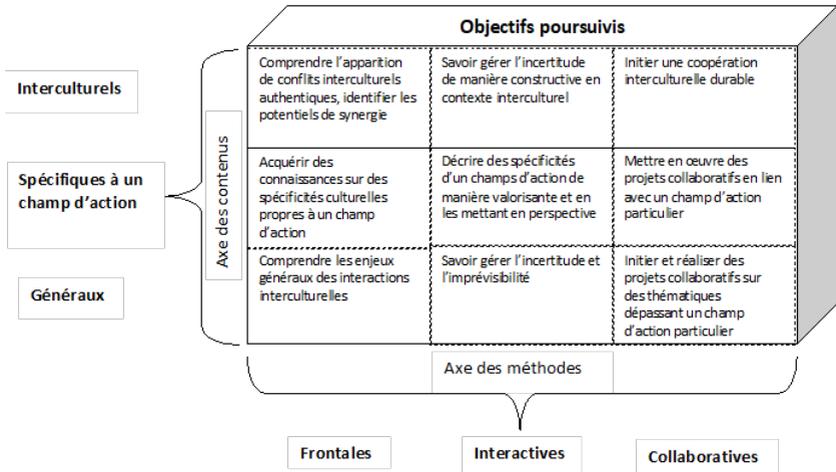


Figure 5 : *Methodenlandkarte* : niveau des objectifs poursuivis. Notre traduction d'après Bolten (2016), p. 86.

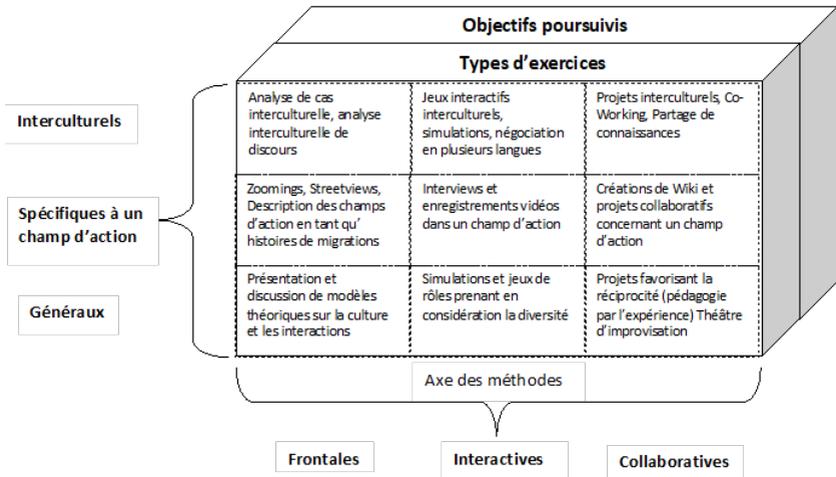


Figure 6 : *Methodenlandkarte* : niveau des types d'exercices. Notre traduction d'après Bolten (2016), p. 86.

Nous reprendrons cette cartographie mais en détournerons l'esprit original. En effet, nous n'y aurons pas recours afin de concevoir une formation mais, à l'inverse, afin de cartographier les activités mises en place lors des formations auxquelles nous avons participé. Nous obtiendrons ainsi une représentation des

contenus abordés et des méthodes utilisées lors de ces formations. Nous avons en outre opté pour une représentation graphique plus dynamique permettant de tenir compte des frontières souvent floues, dans la pratique, concernant autant les contenus que les méthodes. Ainsi, l'implication des formateurs et formatrices peut varier lors d'une même activité. Il est également possible, comme nous le verrons plus loin, qu'un exercice aborde des thématiques générales de manière interactive dans un contexte plurilingue. Cet exercice trouve-t-il alors sa place au niveau général ou au niveau interculturel ? Même si cela n'est pas l'objectif principal poursuivi, la communication en plusieurs langues est, dans ce cas, indispensable à la réalisation de l'exercice. Partant de l'évidence que les rencontres et les formations OFAJ sont par nature plurilingues – et que selon ce seul critère et selon la Methodenlandkarte chaque activité aurait sa place au niveau interculturel –, nous avons choisi comme critère principal de classement le but premier des exercices dans la conception globale des formations. C'est de cette perméabilité que doit rendre compte la transcription de la représentation cartographique en un graphique plus dynamique. Cette représentation à laquelle nous aboutirons est rendue possible grâce aux observations participantes qui permettent de considérer les exercices et activités dans leur contexte de réalisation pouvant se démarquer des recommandations ou explications fournies par les catalogues et manuels d'activités. La représentation graphique que nous proposons ne vise pas un référencement d'activités diverses mais cherche à situer du mieux possible les activités telles qu'elles ont eu lieu lors des formations étudiées.

Enfin, nous enrichirons la Methodenlandkarte d'une troisième dimension correspondant au continuum solide-liquide des approches interculturelles, désormais bien familier. Cette méthode prolonge ainsi l'analyse inductive et, bien qu'elle consiste en l'application d'un cadre préexistant – la Methodenlandkarte –, elle ne poursuit pas une démarche hypothético-déductive de vérification d'hypothèses mais bien une activité d'ordonnancement et d'interprétation – c'est-à-dire d'attribution de sens – du matériau. Voici le graphique encore vierge que nous nous efforcerons de remplir chemin faisant.

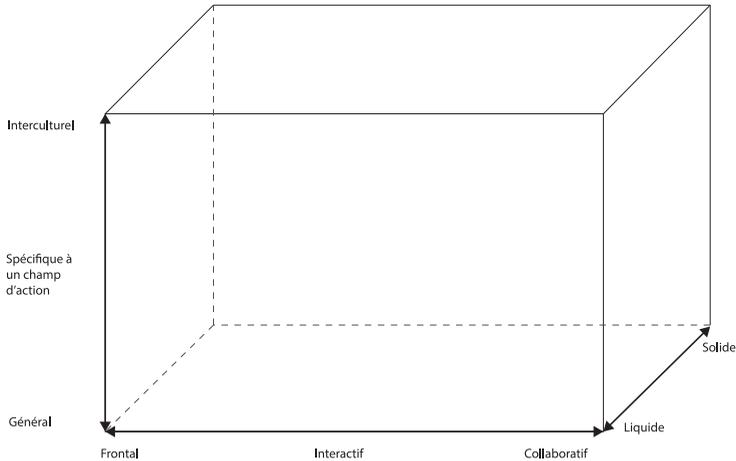


Figure 7 : Graphique d'analyse en trois dimensions des activités menées lors des formations selon les contenus, les méthodes et la conception de l'interculturel (U.C.).

6.3. Échantillon des formations étudiées

Notre travail empirique s'est concentré sur trois formations de base à l'animation interculturelle s'étant déroulées sur la période 2020-2021. Malgré une organisation chamboulée par la pandémie due au SARS-CoV-2⁶⁹⁹, nous avons pu participer aux cycles complets des trois formations. Nous exposerons l'organisation générale commune aux trois formations puis les présenterons chacune brièvement.

6.3.1. Généralités

Les programmes et l'enchaînement des activités dans les trois formations laissent apparaître un schéma semblable concernant les phases successives des formations. Les premiers jours sont ainsi consacrés à des activités axées principalement sur la dynamique de groupe. Il s'agit pour les formateurs et formatrices de créer une cohésion entre les participant·es et entre les participant·es et l'équipe – et parfois également au sein de l'équipe qui doit (re)trouver son fonctionnement. Pour cela, divers jeux rassemblant l'ensemble des participant·es sont organisés de même que des activités plus longues en petits groupes

⁶⁹⁹ Voir *infra*, point 6.4.

comme des rallyes-découvertes des villes. Cette phase est centrée sur les relations interindividuelles permettant de faire connaissance et vise à instaurer une confiance réciproque, socle indispensable aux futures activités et, par conséquence, aux futurs apprentissages. L'instauration de cette confiance et d'un cadre harmonieux passe également par l'énonciation d'attentes et de craintes quant à la semaine qui débute ainsi que la mise en place de règles communes devant permettre une vie de groupe sereine. La deuxième phase est pour sa part consacrée explicitement à l'apprentissage interculturel. Des simulations de rencontres interculturelles suivies de discussions permettant d'aborder directement l'interculturel en théorie et en pratiques sont habituellement au programme. Enfin, des exercices thématiques en lien direct avec la pratique de l'animation dans le contexte OFAJ forment le cœur de la troisième phase.

Ces trois phases apparaissent clairement de manière successive dans les programmes des formations et correspondent en outre aux phases habituelles d'une rencontre de jeunes – à la différence que la troisième phase est adaptée à la thématique de la rencontre en question. Pour autant, elles ne sont pas aussi distinctes que cette présentation pourrait le laisser penser. En effet la phase visant à faire connaissance et à instaurer une dynamique de groupe propice aux apprentissages se poursuit tout au long de la semaine, en particulier dans les moments informels mais aussi dans diverses activités dont l'objectif principal peut toutefois être thématique. Inversement, des activités visant avant tout à créer du lien au sein du groupe de participant·es peuvent contenir un aspect thématique et interculturel. Si l'interculturel est abordé directement lors d'une phase particulière, il est élément présent en arrière-plan ou de manière distincte tout au long de la rencontre. Enfin comme nous l'avons souligné en introduction de ce chapitre, la formation fonctionne comme une mise en abyme d'une rencontre de jeunes. Elle peut donc être considérée dans son ensemble comme relevant de l'apprentissage thématique relatif à l'organisation et l'encadrement de rencontres OFAJ.

La figure 8 reprend de manière schématique l'enchaînement et l'entremêlement des trois phases décrites : 1) faire connaissance et créer une dynamique de groupe propice aux apprentissages, 2) apprentissage interculturel et 3) apprentissage thématique consacré dans le cas des formations à l'animation de rencontres internationales de jeunes organisées dans le contexte de l'OFAJ.

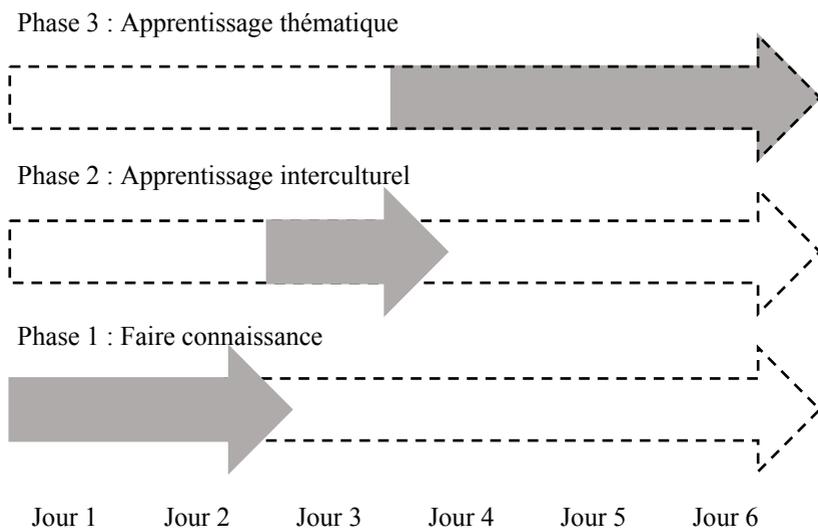


Figure 8 : Les trois phases des formations à l'animation interculturelle (U.C.).

6.3.2. Présentation des trois formations

Le tableau 6 donne un aperçu de l'organisation des trois formations. Celles-ci seront ensuite abordées de manière successive afin de saisir l'organisation et le déroulement propres à chacune ainsi que les particularités en termes de contenus et de mise en œuvre du programme.

Tableau 6 : Vue d'ensemble des trois formations étudiées.

	Formation A			Formation B		Formation C		
Organisations	France	Roudel			Une Terre Culturelle		Peuple et Culture	
	Allemagne	Europa-direkt – Institut für interkulturelle und europäische Studien			Bund Deutscher Pfadfinder_innen		Interkulturelles Netzwerk e.V.	
	Tunisie	Animateurs Sans Frontières						
Dates		Module 1	Module 2	Module 3	Module 1	Module 2	Module 1	Module 2
		14-19.02.20	19-24.02.20	05-11.11.20	01-08.03.20	08-12.02.21	04-11.10.20	01-06.02.21
Lieux		Kassel	Niederbronn-les-Bains	En ligne	Hambourg	En ligne	Douarnenez	En ligne
Nombre de participant·es*	France	8		3	12	6	10	8
	Allemagne	6		5	12	8	4	4
	Tunisie	7		5				
	Total	21		13	24	14	14	12

*Il ne s'agit pas de la nationalité ni du nombre d'inscriptions enregistrées par chacune des structures organisatrices mais du lieu de résidence des participant·es au moment de la formation. Ainsi nous sommes-nous nous-mêmes comptés parmi les participant·es d'Allemagne.

Formation A

Lieux, dates et organisations formatrices

La première formation était une formation trinationale franco-germano-tunisienne portée par les associations Roudel (France), europa-direkt – Institut für interkulturelle und europäische Studien (Allemagne) et Animateurs Sans Frontières (Tunisie). Elle était donc constituée de trois modules. Les deux premiers eurent lieu en Allemagne puis en France à Kassel et à Niederbronn-les-Bains du 14 au 24 février 2020. Pour des raisons d'obtention de visas pour le groupe tunisien, ces deux modules furent organisés directement l'un à la suite de l'autre ; une seule demande de visa étant alors nécessaire. Le troisième et dernier module n'a pas pu avoir lieu comme prévu en Tunisie mais s'est déroulé en ligne du 5 au 11 novembre 2020.

Participant·es et équipe de formation

Les deux premiers modules ont rassemblé 21 participant·es⁷⁰⁰ qui formaient un groupe très hétérogène. Les participant·es de France et d'Allemagne étaient étudiant·es ou effectuaient un service civique et avaient moins de trente ans tandis que les Tunisien·nes étaient plus âgé·es et impliqué·es professionnellement dans diverses structures du travail de jeunesse. Quatre participant·es suivaient une même formation à Marseille en vue de devenir éducateurs et éducatrices et avaient été tiré·es au sort parmi leur promotion pour participer à la formation, dans le cadre d'un partenariat entre l'école et l'association française Roudel. Notons finalement que deux participants avaient débuté la formation lors du module précédent organisé en Tunisie – c'est-à-dire lors du dernier module de la formation 2019 – et poursuivaient donc leur formation avec un nouveau groupe.

La phase en ligne a regroupé 13 participant·es dont un qui avait effectué les deux premiers modules lors d'une année précédente et qui était donc nouveau dans ce groupe. Ce sont donc neuf participant·es qui n'ont pas poursuivi entre les modules de février 2020 et celui organisé en ligne. Outre les confinements successifs et la situation peu optimiste pour les échanges internationaux, il est probable que la perspective de suivre cette phase à distance chez soi et non en Tunisie a été un facteur démobilisant.

Concernant l'équipe de formation, elle fut constante lors des trois modules et était constituée de deux formateurs et d'une formatrice. L'un des formateurs était directement rattaché à l'association *Animateurs Sans Frontières*, tandis que les deux autres étaient externes aux associations mais habitué·es des collaborations avec elles. Si les trois faisaient partie du pool des formateurs et formatrices de l'OFAJ, iels n'avaient pas la même expérience. En effet, les deux formateurs assurent cette formation ensemble depuis 2013 alors que la formatrice française encadrait sa première formation en tant que membre du pool. Les trois membres de l'équipe assuraient également les traductions et interprétations lors des sessions en grand groupe. Puisque cependant aucun·e ne parlait les trois langues – allemand, arabe et français –, le français fit office de langue pivot car commune aux formateurs et formatrices.

Lieux de formation

Nous étions hébergé·es à l'auberge de jeunesse de Kassel où nous disposions également d'une salle de séminaire. En journée, il était courant que nous utili-

⁷⁰⁰ Ayant nous-même le statut de participant dans chacune des trois formations, nous nous incluons systématiquement dans ces données.

sions la salle de restaurant lors d'activités en petits groupes car elle était juste à côté de celle de séminaire et permettait à deux groupes d'y travailler sans se gêner. Le module en France a eu lieu au Centre International Albert Schweizer (CIAS) de Niederbronn-les-Bains.⁷⁰¹ Nous travaillions non pas dans une des salles de séminaire mais dans une salle dite « multi-activités » dont l'agencement était plus informel qu'une salle de séminaire classique (par exemple, poufs et banquettes en plus de chaises). Nous avions en outre accès à une salle de jeux disposant d'un baby-foot et d'une table de ping-pong dans laquelle le groupe se retrouvait généralement le soir. Les conditions étaient donc bien différentes entre les deux modules. Le premier avait lieu en ville dans une auberge de jeunesse très classique tandis que le second s'est déroulé dans une petite commune dans un lieu plus chaleureux et créé expressément pour ce genre de rencontres.⁷⁰²

Particularités de la formation

Nous pouvons retenir deux aspects qui furent au cœur de cette formation : le contexte international et la dynamique de groupe. Davantage encore que dans les deux formations suivantes, celle-ci a grandement porté son attention sur les trois pays représentés : la France, l'Allemagne et la Tunisie. Le contexte international a ainsi constitué l'échelle principale et presque unique d'analyse et d'interprétation des activités lors de la formation. Le contexte local comme les villes et lieux de formation ne fut que très peu abordé directement et fut envisagé de manière très pragmatique comme espace d'hébergement facilement accessible pour l'ensemble des participant·es – notamment en raison de la proximité de l'aéroport de Francfort-sur-le-Main – et comme lieu physique permettant de mener les activités prévues. En revanche, ce contexte local a servi de support pour travailler la dynamique de groupe. Le jeu de ville – appelé également rallye – organisé à Kassel en est un bon exemple.⁷⁰³ Son but

⁷⁰¹ Le CIAS appartient à l'association allemande Volksbund Deutsche Kriegsgräberfürsorge e.V. (Service d'Entretien des Sépultures Militaires Allemandes) qui a vocation, comme le nom l'indique, à entretenir les sépultures militaires allemandes à l'étranger, à aider les familles à retrouver les sépultures et à mener un travail de mémoire sur les sites. Ainsi le CIAS est situé à proximité immédiate du cimetière militaire allemand de Niederbronn-les-Bains où sont enterrés près de 16 000 soldats allemands morts durant la Seconde Guerre mondiale. Par ailleurs, le Volksbund tout comme le CIAS sont des partenaires de l'OFAJ qui organisent régulièrement des échanges franco-allemands. Plus d'informations sont à trouver sur le site du Centre : <https://www.cias-niederbronn.eu/fr/> [09.02.2022].

⁷⁰² Les auberges de jeunesse sont évidemment pensées pour accueillir des groupes mais ce sont souvent des groupes de passage. Le CIAS a pour sa part été créé avec une vocation pédagogique dirigée, compte-tenu du contexte explicité dans la note précédente, vers le domaine franco-allemand.

⁷⁰³ Voir *infra* l'analyse de ce rallye, section 7.4.2.

était avant tout de permettre aux participant·es de faire plus amplement connaissance en petits groupes sur un temps long et les questions ou défis posés ne concernaient pas Kassel en particulier. Outre les appartenances nationales, la dynamique de groupe et l'action des participant·es en groupes et en équipes furent ainsi les thèmes centraux de la formation. Pour ce faire, l'équipe de formation a joué sur les tensions et les frictions en provoquant volontairement ces situations conflictuelles, via diverses activités ou via la constitution des groupes de travail afin d'observer le comportement et les réactions des participant·es dans de telles circonstances.

Par ailleurs, nous retenons de nos observations – confirmées par des discussions avec les participant·es et les observations des deux autres formations – une distance plus grande entre les participant·es et l'équipe de formation accentuée par un apprentissage plus encadré et vertical, moins axé sur le partage d'expérience et l'expérimentation. Les participant·es ont ainsi ressenti une forme de pression de la certification, particulièrement visible lors de leurs préparations des animations linguistiques. Celles-ci étaient suivies d'un retour critique mené de manière très formelle qui jouait fortement dans l'appréhension et la pression ressenties par les participant·es.

Formation B

Lieux, dates et organisations formatrices

La deuxième formation était une formation franco-allemande organisée par les associations Une Terre Culturelle (UTC) et Bund Deutscher Pfadfinder_innen (BDP). La première phase a eu lieu à Hambourg du 1^{er} au 8 mars 2020 et la seconde, initialement prévue à Marseille à l'été 2020, a finalement eu lieu en ligne du 8 au 12 février 2021.

Participant·es et équipe de formation

Le groupe était constitué de 24 participant·es lors de la première phase à Hambourg. Trois participant·es d'Allemagne s'étaient inscrit·es ensemble et se connaissaient donc déjà, tout comme six participant·es de France qui suivaient une même formation pour obtenir le Diplôme d'État de la Jeunesse, de l'Éducation Populaire et du Sport (DE JEPS). Une moitié des participant·es avait moins de 25 ans mais l'écart entre la personne la plus jeune (20 ans) et la plus âgée (54 ans) témoigne de l'hétérogénéité du groupe.⁷⁰⁴ L'encadrement de ce premier module fut assuré par trois formateurs du pool OFAJ et une formatrice-stagiaire – en vue d'intégrer le pool.

⁷⁰⁴ BDP/UTC (2020) : Bericht über die Interkulturelle Grundausbildung für Jugendleiter_innen von internationalen Jugendbegegnungen vom 01. - 08.03.2020 in Hamburg. Non publié.

Le second module ayant eu lieu en ligne près d'un an plus tard, quelques changements sont à relever. Le groupe fut beaucoup plus restreint puisque seulement quatorze participant·es étaient présent·es dont sept avaient participé au module précédent de mars 2020 et un à celui de 2019. Pour les six autres participant·es, ce module en ligne constituait le début de la formation. L'équipe de formation était quant à elle plus fournie et comportait cinq membres. Par rapport au module précédent, une formatrice et un formateur ont intégré l'équipe tandis qu'un formateur présent à Hambourg ne pouvait pas l'être sur ce second module. Tous et toutes font partie du pool de formateurs et formatrices OFAJ mais, comme à Hambourg, la cinquième formatrice avait le statut de stagiaire en vue d'intégrer ce fameux pool. Ajoutons pour finir que cette formation existe depuis 2011 avec une équipe qui évolue selon les disponibilités de chacun·e mais constituée toutefois d'un noyau stable de formateurs et formatrices majoritairement rattaché·es aux deux structures – seulement deux, dont la formatrice stagiaire, sont externes.

Lieux de formation

Le module qui a eu lieu à Hambourg fut organisé dans les locaux de l'association dock europe e.V., active dans le domaine du travail social international et de l'éducation à la citoyenneté (politische Bildung) en direction des jeunes et des adultes. Cette association est donc habituée aux échanges de jeunes et aux projets franco-allemands ou internationaux et dispose par ailleurs d'un poste de permanente pédagogique de l'OFAJ.⁷⁰⁵ Nous étions hébergé·es sur place car dock europe e.V. permet l'accueil de groupes à travers la gestion d'une auberge de quatorze chambres et trente-quatre lits.⁷⁰⁶ La salle de séminaire se trouvait quant à elle directement à l'étage supérieur. Cette grande salle accueillait à la fois les activités réalisées avec l'ensemble des participant·es mais aussi celles menées en petits groupes car deux cloisons amovibles en accordéon permettaient de créer trois salles.

Particularités de la formation

Les deux modules sont organisés en relation l'un avec l'autre mais sans obligation de les suivre dans un ordre déterminé – le premier module aborde

⁷⁰⁵ Les permanent·es pédagogiques de l'OFAJ sont des relais entre les associations travaillant auprès des jeunes et l'OFAJ. Iels ont notamment un rôle de conseil et d'accompagnement dans la réalisation d'échanges franco-allemands. Plus de détails sur le site de l'OFAJ : <https://www.ofaj.org/carte-des-reseaux/le-reseau-des-permanentes-ou-permanents-pedagogiques.html> [19.04.2022].

⁷⁰⁶ Informations consultables sur le site de l'association : <https://www.dock-europe.net/gaestee tage/> [09.02.2022].

principalement les notions de culture et d'interculturalité ainsi que le travail d'animation en équipe et le second traite plus en avant de la notion de perception et de sujets plus techniques comme les aspects juridiques des échanges de jeunes en France et en Allemagne ou les modalités de financement des projets. Nous retenons deux points centraux de cette formation. Le premier concerne l'importance donnée aux participant·es, considéré·es comme ressources pour la formation elle-même. Ainsi, de nombreuses activités furent organisées sur la base des expériences diverses des participant·es. L'animation linguistique fut par exemple confiée à un binôme dès le deuxième jour de formation – binôme volontaire et nouveau chaque jour. De nombreuses personnes disposaient d'expériences dans l'animation de groupes et furent encouragées à essayer des jeux qu'elles pratiquaient en les adaptant au contexte franco-germanophone. Cette manière de faire permet non seulement de « désacraliser » l'animation linguistique, d'offrir un cadre propice à l'expérimentation et, d'être un lieu de partage d'activités nouvelles qui sortent du cadre habituel de l'animation linguistique. La simulation d'une rencontre de préparation ainsi que d'autres activités menées lors de la phase en ligne prirent, elles aussi, appui sur les expériences passées de chacun·e. Deuxièmement et en lien avec ce premier point, les formateurs et formatrices attachèrent une très grande importance à l'ancrage local de la formation et à la considération de la diversité tant locale (dans les deux villes, par ailleurs jumelées, Hambourg et Marseille et leurs différents quartiers) qu'à l'échelle du groupe de participant·es. Cela transparait dans les visites de structures actives de diverses manières dans le travail social en lien avec les jeunes, dans la découverte de différents quartiers de Hambourg lors du rallye et, comme déjà précisé, dans la considération des participant·es comme ressources pour des apprentissage réciproques.

Formation C

Lieux, dates et organisations formatrices

La troisième et dernière formation, devait être une formation multipartite entre la France, l'Allemagne et plusieurs pays des Balkans mais a finalement été réduite à une configuration franco-allemande. La première phase eut lieu à Douarnenez du 4 au 11 octobre 2020 et la seconde phase se déroula en ligne du 1^{er} au 6 février 2021. Cette formation était portée côté français par l'organisation *Peuple et Culture* et côté allemand par l'association *interkulturelles netzwerk e.V.*

Participant·es et équipe de formation

Nous étions un groupe de seulement 14 participant·es car plusieurs personnes, principalement d'Allemagne, ont annulé leur participation peu de temps avant

le premier module à cause des dernières restrictions sanitaires.⁷⁰⁷ La parité de participant·es de France et d'Allemagne ne put donc pas être assurée et le français devint la langue dominante – également parce que l'ensemble des participant·es le parlaient très bien.⁷⁰⁸ Le groupe fut presque identique lors de la phase en ligne puisque seuls deux participants présents à Douarnenez ne purent pas l'être sur ce second module et que celui-ci n'avait pas été ouvert à de nouvelles personnes par choix de l'équipe de formation.

Concernant l'équipe de formation, elle est également restée constante sur les deux modules et se composait de deux formateurs, membres des deux structures et d'une interprète habituée à collaborer avec Peuple et Culture et interkulturelles netzwerk e.V. et qui anime régulièrement des rencontres de jeunes organisées par ces deux associations – après avoir elle-même été certifiée animatrice interculturelle dans ce contexte. Cette formation est également le fruit d'un long partenariat entre les deux associations française et allemande mais aussi avec la structure serbe Volonterski Centar Vojvodine (VCV) puisque le premier cycle de formations a eu lieu en 2009. Ce cycle 2020 était donc particulier car organisé pour la première fois dans la configuration franco-allemande.

Lieux de formation

La formation eut lieu au centre nautique de Douarnenez dans deux bâtiments distincts. L'un était dédié à l'hébergement et à la restauration tandis que l'autre, quelques mètres plus loin, comportaient les salles de séminaires. Nous utilisions la plus grande comme salle principale pour les phases en grand groupe tandis que trois autres salles de classe disposant d'un tableau noir permettaient de mener les activités en petits groupes. Compte-tenu des conditions sanitaires, nous étions les seul·es à être accueilli·es dans les locaux durant cette semaine et les dortoirs étaient limités à deux personnes par chambre.

Particularités de la formation

Lors de la première phase à Douarnenez, l'équipe mit l'accent sur les notions de culture et d'identité qui firent l'objet de sessions dédiées et d'apports théoriques de la part des formateurs. Une matinée entière fut dévolue à des animations linguistiques proposées par les trois membres de l'équipe, entrecoupées d'explications sur les principes de l'activité. Cela avait pour but d'introduire

⁷⁰⁷ La région Bretagne avait été intégrée très peu de temps avant la formation sur la liste des régions à risque par le Robert Koch Institut, impliquant des formalités supplémentaires – notamment en termes de tests PCR – pour le retour des personnes venant d'Allemagne.

⁷⁰⁸ Certain·es participant·es de langue maternelle française parlaient également très bien allemand mais la majorité ne maîtrisait pas cette langue.

la seconde phase lors de laquelle ces animations linguistiques auraient dû être organisées par les participant·es – cette seconde phase ayant eu lieu en ligne, l'équipe préféra prendre à sa charge les animations linguistiques mais fournit diverses informations et ressources à ce sujet. L'animation de trois soirées fut en outre confiée aux participant·es, réparti·es en trois groupes, ce qui permit de les mettre en situation de préparation et d'animation dans le cadre d'activités moins formelles visant avant tout à favoriser et renforcer la dynamique de groupe. Le module digital a poussé l'équipe à repenser son programme habituel et à laisser de côté certaines thématiques comme le genre dans les échanges internationaux – en proposant toutefois des ressources à consulter traitant du sujet – pour axer le travail tout au long de la semaine autour de la simulation d'une rencontre de préparation d'un échange de jeunes. Les participant·es travaillèrent donc majoritairement en petits groupes définis dès le premier jour et l'équipe fut principalement présente en soutien pour accompagner les groupes dans la définition d'un projet.

6.4. Le SARS-CoV-2 et ses conséquences

Revenons brièvement sur les conséquences de la pandémie de Covid-19 qui s'est déclarée au début de notre travail empirique. Le travail de jeunesse international et les échanges franco-allemands furent évidemment touchés de plein fouet par les mesures sanitaires, les confinements et les restrictions concernant les trajets à l'étranger et les rencontres – qui sont la raison-même de l'existence de l'OFAJ. Cette situation eut plusieurs conséquences sur les formations étudiantes.

Tout d'abord, cela eut une incidence sur le calendrier des formations. Si la formation A eut bien lieu aux dates prévues, les deux autres formations repoussèrent à plusieurs reprises les modules. Ainsi, la deuxième phase de la formation B fut organisée près d'un an après la première. Quant à la formation C, décision fut prise de renoncer à la configuration trinationale⁷⁰⁹ et de repousser la première phase à l'automne lorsque les conditions de voyage entre la France et l'Allemagne furent facilitées – comparativement au printemps 2020. Les trois formations purent malgré cela aller à leur terme car pour chacune d'elles. Dans ce contexte, un élément fut toutefois jugé essentiel par l'ensemble des formateurs et formatrices : l'organisation du premier module en présentiel. Dans le cadre des formations certifiantes, plus encore que pour les échanges, les trois équipes considéraient en effet la rencontre physique des participant·es

⁷⁰⁹ Une difficulté supplémentaire venait du fait que la Serbie et les pays des Balkans avec lesquelles la formation est normalement organisée se trouvent hors de l'Union européenne. Les conditions de voyage étaient donc encore plus restrictives qu'au sein de l'UE.

comme un prérequis primordial avant une phase digitale. Néanmoins, si les trois formations purent être menées à terme, elles firent face à un nombre important de désistements pour plusieurs raisons. Les programmes d'échange reposent grandement sur la découverte de villes, de régions et de pays. Se rendre sur place et participer à une semaine de formation dans les conditions habituelles joue grandement sur la motivation des participant·es qui diminue lorsque la formation se résume à un format digital chacun·e chez soi. Les reports eurent également une incidence sur les désistements. Certain·es participant·es avaient par exemple prévu de suivre la formation B pour des raisons de disponibilités. Or, la seconde phase n'ayant pas pu avoir lieu en début d'été 2020 mais en février 2021, beaucoup de participant·es n'étaient alors plus libres aux nouvelles dates. Ces désistements furent en partie compensés par l'ouverture du module à d'ancien·nes participant·es qui n'avaient pas encore achevé l'ensemble des cycles. Cependant, comme dans le cas de la formation C, les désistements de dernière minute ne purent pas être remplacés et le groupe fut donc moins nombreux qu'escompté et déséquilibré entre participant·es de France et d'Allemagne. Tout cela se répercuta donc sur les dynamiques de groupes qui se mirent en place lors des séminaires. Par exemple, comme nous l'avons déjà mentionné, le français fut largement employé lors de la formation C, ce qui fut en outre conforté par la très bonne maîtrise de la langue par l'ensemble des participant·es.⁷¹⁰

Bien évidemment, la dynamique est bien différente sur un échange digital. Nous avons remarqué plusieurs éléments. Tout d'abord, nous avons observé beaucoup moins de chevauchements lors des prises de parole. Il est parfois difficile, en présentiel, d'attendre les traductions afin de réagir à un propos et les débats doivent en contrepartie être quelque peu freinés pour permettre l'interprétation et la compréhension par tous et toutes. Cet effet était atténué par le format digital car les échanges deviennent très rapidement inintelligibles dès lors que plus d'une personne prend la parole. L'atmosphère générale fut donc beaucoup plus contenue et les interventions moins spontanées. Par ailleurs, la communication est bousculée. De nombreux éléments de communication non verbale qui facilitent les interactions sont inexistantes ou moins présents. Les hochements de tête, les rires et sourires, etc. ne sont visibles que s'ils sont exagérés. Diverses marques d'approbation et de désapprobation ne sont généralement pas audibles car les micros sont coupés pour éviter les interférences.

⁷¹⁰ Les interprétations étaient évidemment assurées en permanence lors des sessions plénières et chacun·e était libre de s'exprimer dans la langue de son choix et, pourquoi pas, d'assurer soi-même la traduction de ses propos. Le français dominait lors des moments informels et des travaux en petits groupes. De plus, nous avons remarqué une tendance chez les participantes parlant les deux langues mais dont le français n'était pas la langue première, à s'exprimer d'abord en français puis à se traduire en allemand.

Lorsque les caméras sont allumées, les yeux sont sollicités en permanence par autant de situations différentes et de mouvements divers qu'il y a de participant-es visibles. Les yeux sont aussi à l'affût de signaux visibles de communication non verbale. Tous ces éléments jouent ainsi de concert et rendent la communication beaucoup plus fatigante que lors d'une interaction face to face. De plus, les vidéoconférences entraînent une forme de sédentarité et réduisent fortement les mouvements libres ; des plus infimes – mouvements des yeux – au plus amples – déplacements physiques, marche. Or, deux chercheuses de l'université de Würzburg sont parvenues à montrer les effets des mouvements libres – y compris des mouvements libres des yeux tout en étant assis-e – sur la pensée divergente.⁷¹¹ Elles avancent donc l'importance d'intégrer des « périodes de mouvements libres, même en restant assis, entre les sessions d'apprentissage en ligne [car celles-ci] peuvent favoriser le flux des idées et soutenir le processus d'apprentissage. »⁷¹²

Un des plus gros bouleversements concerna les moments informels. Même si ceux-ci furent aménagés et prévus via une plateforme spéciale (wonder.me), ils ne connurent qu'un succès très limité. En effet, cela signifiait avant tout devoir rester devant l'écran de son ordinateur ; or nous venons de voir la fatigue que cela induit. De plus et contrairement aux formations organisées en pension complète, le format digital ne dispense pas des tâches ménagères quotidiennes au premier rang desquelles, faire les courses et préparer les repas. Chacun-e étant chez soi ou sur son lieu de travail, le quotidien n'était pas mis entre parenthèses comme cela peut être le cas habituellement.

Tous ces éléments furent diversement intégrés et pris en compte dans les trois modules digitaux que nous avons suivis. Dans le contexte de la certification et du tronc commun qui la sous-tend, les formateurs et formatrices durent faire un choix : rester fidèle au programme prévu et habituel ou l'adapter aux contraintes et aux atouts du digital ? Pour la formation A, le choix fut fait de rester au plus proche du programme habituel ; cela permit à l'équipe de tester et d'expérimenter la compatibilité de certaines activités proposées en présentiel avec le format digital. La formation B resta proche de l'esprit du programme proposé habituellement en testant en ligne certaines activités habituelles mais aussi en cherchant des activités adaptées à ce nouveau format.

⁷¹¹ La pensée divergente, comme la définissent les autrices de l'étude, est la capacité à inventer de nouvelles idées et solutions à un seul et même problème. À l'inverse, la pensée convergente implique l'invention d'une même solution à un ensemble de problèmes distincts. Ces deux méthodes sont utilisées en psychologie afin d'évaluer la créativité. Supriya Murali/Barbara Händel (2022) : Motor restrictions impair divergent thinking during walking and during sitting. In : *Psychological Research*. En ligne : <https://doi.org/10.1007/s00426-021-01636-w> [16.05.2022].

⁷¹² *Ibid.*, p. 12 [notre traduction].

C'est ainsi que fut proposé le visionnage d'une conférence TED en anglais – facilité par le choix individuel des sous-titres qui aurait été moins aisé en présentiel – ou l'utilisation de divers outils informatiques – cartographie (OpenStreetMap), outil de sondage et de feedback (Mentimeter), accès à des fichiers et dossiers partagés (Sharepoint), ou encore création de documents collaboratifs (Padlet). De plus, l'équipe a intégré un questionnement sur le futur des échanges internationaux et sur l'animation en ligne. La formation C fut, quant à elle, revue et adaptée entièrement selon des sessions synchrones et asynchrones. Cela tenait entre autres à un décalage horaire de sept heures avec une participante guadeloupéenne. Les sessions synchrones furent donc concentrées les après-midis entre 13h00 et 18h00 (fuseau horaire UTC+1 de Paris et Berlin). Elles furent axées autour d'un travail en groupe sous la forme d'une simulation d'une rencontre de préparation en vue d'organiser un échange OFAJ. Pour cela, l'équipe mit à disposition divers documents sur une page créée pour la formation sur la plateforme Moodle et fournit un accès à la plateforme de visualisation collaborative Padlet. Ces documents pouvaient donc être consultés et étudiés individuellement hors des sessions synchrones. Celles-ci furent par conséquent consacrées au travail de groupe mais aussi aux animations linguistiques, au compte-rendu du jeu de ville et à la présentation des résultats de la simulation.

Enfin, une dernière conséquence que nous relevons concerne la certification. Pour la première année, les participant·es auraient pu obtenir deux certificats : celui pour l'animation interculturelle mais aussi celui pour l'animation linguistique qui occupe une place très importante dans la formation. La délivrance de ce certificat, proposée dans les formations B et C, était évidemment conditionnée à la prise en charge d'au moins une animation linguistique lors de la formation et n'avait aucun caractère obligatoire. Compte tenu des circonstances et de la tenue en ligne des derniers modules, cette double certification n'a finalement pas été possible et seul le certificat d'animateur ou d'animatrice interculturelle put être octroyé.

D'un point de vue méthodologique, nous pouvons relever deux points concernant notre travail empirique dans le contexte pandémique. Notons tout d'abord qu'une recherche qualitative revendiquant une approche interactionniste implique obligatoirement une double faculté d'adaptation. Celle-ci concerne aussi bien le chercheur ou la chercheuse qui doit être en mesure de réagir en direct sur son terrain, que le cadre initial donné à la phase de recueil de données. La grille d'observation doit être, nous l'avons vu, suffisamment précise pour ne pas se perdre en considérations superflues quant à la problématique traitée mais suffisamment ouverte pour permettre de recueillir des données inattendues. Reconnaissons ensuite que nous avons eu la chance de traiter un sujet de recherche et d'avoir mis au point une méthode qui se sont révélés

compatibles avec le format digital. En effet, l'observation participante est liée au contexte des formations et a pour fonction d'appréhender les dynamiques et processus à l'œuvre en tant que participant·e. Nous avons donc participé aux formations en ligne et avons consigné nos observations dans cette configuration. Nous avons également pu recueillir des données visuelles, non par le biais de la photographie mais de la capture d'écran – qui s'est par ailleurs révélée assez pratique car les documents restent à disposition sur des plateformes numériques alors que les affiches peuvent avoir tendance à disparaître. Un élément initialement prévu dans la conception de notre recherche n'a pas pu être réalisé : l'enregistrement de certaines discussions-évaluations à la suite des activités explicitement dirigées vers l'apprentissage interculturel. La raison n'est pas technique mais relève des adaptations opérées par les équipes de formation que nous venons de présenter. Les phases de discussions en grand groupe ont notamment été largement raccourcies au profit d'échanges en petits groupes de trois à quatre participant·es. En résumé, la situation exceptionnelle et les modifications qu'elle a exigées n'ont pas chamboulé notre travail empirique mais ont eu des conséquences sur les informations et les données que nous avons pu recueillir et nous ont demandé une certaine adaptation – au même titre qu'à l'ensemble des personnes impliquées : participant·es et surtout formateurs et formatrices. Cherchant les différentes attributions de sens, nous avons donc ajusté notre recherche afin de mener cette enquête dans une situation nouvelle – pour toutes les parties prenantes – et nous permettant de fournir une analyse des matériaux ainsi obtenus.⁷¹³ Ainsi, le cadre méthodologique initialement poursuivi a dû être révisé. C'est pourquoi nous avons adjoint à notre approche ancrée et inductive une dimension déductive en nous référant à la *Methoden-*

⁷¹³ Précisons que malgré une veille documentaire active, nous n'avons pas été en mesure de trouver de travaux de recherche relatifs aux conséquences de la pandémie sur le travail international de jeunesse. L'OFAJ a bien lancé un appel à projets nommé « Interculturel et virtuel – les formats numériques et hybrides au service de la mobilité des jeunes » mais les résultats ne sont pas encore publiés. Les documents que nous avons trouvés sont des fiches pratiques de soutien concernant le financement de projets ainsi que le partage d'idées, d'outils et de méthodes applicables aux échanges digitaux. Voir dans le contexte OFAJ : Anne Jardin (dir.) (2021) : *L'animation linguistique en ligne. Pistes d'activités ludiques dans l'espace virtuel*. Paris/Berlin : OFAJ/DFJW ou le site : <http://languageanimation.org> [24.08.2022]. Voir en outre Ideen und Tipps für Internationale Jugendarbeit in Coronazeiten. <https://ijab.de/themen/coronavirus/beitraege-zum-coronavirus/ideen-und-tipps-fuer-internationale-jugendarbeit-in-coronazeiten> [24.08.2022]. Le bureau de référence en Allemagne en lien avec les échanges internationaux (IJAB) a de plus réalisé une enquête quantitative auprès de structures engagées dans ces échanges concernant le nombre de rencontres organisées ainsi que l'utilisation des fonds de soutien mis en place par le gouvernement. Corona und seine Auswirkung auf die internationale Jugendarbeit. <https://ijab.de/themen/coronavirus/beitraege-zum-coronavirus/corona-und-seine-auswirkungen-auf-die-internationale-jugendarbeit> [24.08.2022].

landkarte de Bolten. Si cette approche déductive semble prendre le dessus dans l'analyse qui suit, nous n'avons cependant pas délaissé notre ambition originelle. En effet, le chapitre 7 peut se lire comme un répertoire d'activités analysées selon la manière dont elles ont effectivement été menées lors des formations – et non selon leurs seuls objectifs didactiques.

De plus, les propositions énoncées au chapitre 8 émanent directement de l'analyse ancrée que nous avons menée – de manières certes moins avancées qu'escompté à cause de la redéfinition des situations de formation des suites de la pandémie – et n'ont pu être ainsi formulées que grâce à cette perspective inductive.

7. L'apprentissage interculturel dans les formations de base à l'animation interculturelle de l'OFAJ : analyse tridimensionnelle des activités

Le cadre méthodologique et contextuel dorénavant exposé, nous souhaitons à présent entrer en détails dans la représentation et l'analyse des activités en nous appuyant sur le graphique présenté précédemment et les trois dimensions retenues : les contenus, les méthodes et la conception de l'interculturel. Pour ce faire, nous avons regroupé les activités selon leur formule pédagogique⁷¹⁴ : exposé, simulation, jeu, exercice thématique et mise en situation.

La plupart des activités menées sont des activités courantes et se trouvent fréquemment dans diverses formations interculturelles en-dehors de l'OFAJ ; aussi font-elles l'objet de nombreux supports et fiches didactiques.⁷¹⁵ C'est pourquoi nous exposerons tout d'abord le fonctionnement ainsi que les objectifs généraux des activités retenues tels qu'ils sont présentés dans ces supports didactiques. Pour ce faire, nous aurons en outre recours à la classification de ces objectifs selon qu'ils relèvent de savoirs, de savoir-être ou de savoir-faire appliqués aux situations interculturelles.⁷¹⁶ Puis nous nous intéresserons aux

⁷¹⁴ Gilles Chamberland/Louissette Lavoie/Danielle Marquis (2011) : *20 formules pédagogiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

⁷¹⁵ Nous nous référerons tant à des ouvrages concernant les activités qu'à des boîtes à outils mises à disposition par diverses associations comme IJAB (Fachstelle für internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V.) ou dans le cas du Projet d'apprentissage interculturel (soutenu par l'OFAJ) : <https://intercultural-learning.eu/fr/> [04.08.2022].

⁷¹⁶ Cette classification est basée sur un modèle largement repris et commenté dans la recherche interculturelle allemande et proposé par Jürgen Bolten qui distingue trois dimensions de la compétence interculturelle (affective, cognitive et comportementale). Si un tel modèle ne renseigne pas sur le fonctionnement et l'acquisition de compétences interculturelles, il a le mérite d'en donner une représentation claire et remplit un rôle d'orientation utile pour les apprenant-es. Jürgen Bolten (2006⁶) : *Interkultureller Trainingsbedarf aus der Perspektive der Problemerkahrungen entsandter Führungskräfte*. In : Klaus Götz (dir.) : *Interkulturelles Lernen / Interkulturelles Training*. München [e. a.] : Rainer Hampp, pp. 57-75, ici p. 63 ; Hans-Jürgen Lüsebrink (2016⁴) : *Interkulturelle Kommunikation. Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer*. Stuttgart : J. B. Metzler, p. 86 ; Jürgen Straub/Steffi Nothnagel/Arne Weidemann (2010) : *Interkulturelle Kompetenz lehren: Begriffliche und theoretische Voraussetzungen*. In : Arne Weidemann/Jürgen Straub/Steffi Nothnagel (dir.) : *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz: Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch*. Bielefeld : transcript, pp. 15-27, ici p. 19.

Un modèle proche proposé par Michael Byram a trouvé un grand écho dans les référentiels européens relatifs à l'apprentissage des langues. Byram a développé un modèle de la compétence communicative interculturelle basée sur quatre savoirs : savoir-être, savoir

activités telle qu'elles ont été menées lors des formations étudiées sur la base de nos observations et de citations des participant·es et des équipes de formation. Enfin, nous ferons dialoguer ces deux premières phases descriptives au sein d'un commentaire permettant de comparer les objectifs définis par les livrets didactiques et ceux poursuivis et obtenus concrètement lors des formations. Pour cela, nous prendrons appui sur la cartographie en trois dimensions présentées précédemment. Ajoutons que certains des activités sont menées selon quelques variantes dans plusieurs des formations étudiées. Dans ce cas, nous poursuivrons en outre une comparaison des objectifs et résultats entre ces formations qui montrera l'étendue des options pédagogiques et didactiques ainsi que des compréhensions de l'interculturel pouvant être véhiculées par un même exercice.

7.1. Exposé : le modèle de l'iceberg

Déroulement et objectifs

Le modèle de l'iceberg est une modélisation de la culture largement répandue visant à comprendre le concept de culture. Il est axé sur la partition de la culture composée d'éléments visibles (la partie émergée de l'iceberg) reposant eux-mêmes sur des fondations solides et conséquentes mais invisibles (la partie immergée de l'iceberg). Ainsi, les éléments visibles comme l'art, l'architecture, la musique, les manières de manger ou de s'habiller ne représentent « que 10% de la culture »⁷¹⁷ et reposent sur une histoire, des valeurs et des normes : « les parties visibles de la culture ne sont que l'expression de ses parties invisibles. »⁷¹⁸ Ce modèle permet en outre d'expliquer les difficultés de compréhension entre personnes de cultures différentes qui reposent sur des différences non saisissables au premier abord car immergées.⁷¹⁹

L'iceberg des cultures cherche donc à accompagner la compréhension des cultures de manière relativiste sans jugement de valeur. Il vise à montrer qu'une culture repose sur des fondations qui lui sont propres qu'il s'agit de

comprendre, savoir s'engager et savoir apprendre/faire. Michael Byram (2010) : *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon : Multilingual Matters, pp. 34 sqq.

⁷¹⁷ L'iceberg des cultures. <https://intercultural-learning.eu/fr/Portfolio-Item/liceberg-des-cultures/> [04.08.2022].

⁷¹⁸ *Ibid.*

⁷¹⁹ Ce modèle est proche de celui de Hofstede, dit modèle de l'oignon, rencontré au chapitre 1 où la culture est envisagée en couches successives : les symboles, les rituels et les figures héroïques (soit les pratiques) renfermant le cœur de la culture : les valeurs.

respecter. Ce modèle cherche également à ce que les apprenant·es prennent conscience de leur propre culture et de son influence sur leurs propres pratiques. Enfin, un objectif d'apprentissage également cité est de « développer une compréhension des institutions, coutumes, traditions, pratiques et questions de société d'un pays donné. »⁷²⁰ Il s'agit ainsi, par une approche cognitive des cultures, d'aider les participant·es à développer un savoir-être relatif aux différentes cultures.

Mise en œuvre et résultats

Dans le cadre de la formation, cette activité a été menée lors du troisième jour du premier module et s'est déroulée en deux parties.⁷²¹ Les participant·es ont dans un premier temps été invité·es à réfléchir ensemble sous la forme d'un brainstorming à la question « qu'est-ce que la culture ou que contient une culture ? » Les réponses des participant·es sont inscrites sur une feuille et lorsqu'il n'y a plus de nouvelle proposition, un des formateurs prend un marqueur bleu, dessine une forme autour des réponses puis des vaguelettes sur le haut : apparaît alors un iceberg et le niveau de la mer.

Une seconde partie de dix minutes a ensuite visé à expliciter cette représentation de la culture conformément aux objectifs décrits précédemment. L'accent a été mis sur les malentendus et les chocs culturels que ce modèle permet d'expliquer par la collision sous-marine – donc invisible – de valeurs et de normes différentes.

Mais on connaît ça depuis le Titanic. Les icebergs sont dangereux, sous la surface il peut facilement y avoir un choc et on ne sait pas vraiment pourquoi. [...] Mais ça signifie aussi pour nous que lorsqu'on navigue entre les cultures, que lorsqu'on pense parfois "tout va bien" mais que, ici [montre sur le dessin la zone sous-marine et invisible où peut avoir lieu le choc], ça fait mal et qu'on ressent cette peur. [...] Ça signifie surtout que la rencontre de cultures n'est pas toujours paisible. [...] On peut aussi dire, il y a toujours un conflit.⁷²²

Trois points majeurs ressortent en outre des propos tenus par l'équipe de formation. Tout d'abord les formateurs et formatrices se détachent d'une compréhension de l'iceberg en tant que représentation d'un pays : « la culture ne correspond pas à une nation ou un pays, la culture n'a rien à voir avec la géogra-

⁷²⁰ L'iceberg des cultures. <https://intercultural-learning.eu/fr/Portfolio-Item/liceberg-des-cultures/> [04.08.2022].

⁷²¹ Pour être totalement précis, cette activité concernant la représentation de la culture sous forme d'iceberg constituait la seconde partie d'une unité plus longue consacrée à la culture et l'apprentissage interculturel. Nous reviendrons sur la première partie plus loin lorsque nous aborderons les jeux de rôles.

⁷²² Formation C, 07/10/2020.

phie. » Ensuite, iels affirment le caractère mouvant des cultures qui sont « en changement permanent ». Enfin, iels soulignent la multiplicité des appartenances culturelles.

Ces cultures professionnelles sont peut-être identiques dans différents pays mais très différentes à l'intérieur d'un même pays, elles n'ont donc rien à voir avec une influence géographique. Mais donc ça signifie, quand je dis que je fais une rencontre franco-allemande ; que dans mon groupe allemand les personnes sont elles-mêmes constitués d'énormément de cultures différentes. Il n'y a pas de groupe allemand. Le groupe typiquement allemand ça n'existe pas. Donc c'est faux de dire qu'on fait un échange binational, on a affaire à énormément de cultures différentes et on verra demain qu'on appartient tous et toutes à différentes cultures.⁷²³

Commentaire

Comparativement au feuillet didactique cité, les formateurs et formatrices ont tenu d'emblée à contester l'équivalence entre culture et pays en comprenant davantage la culture comme un ensemble de pratiques reposant sur des normes et valeurs partagées au sein d'un groupe – indépendamment de toute considération géographique. Un individu comporte donc plusieurs icebergs. Par ailleurs, l'analogie de l'iceberg a été introduite afin d'expliquer les chocs culturels. Ceux-ci sont en effet envisagés comme étant inévitables lorsque deux icebergs différents se rencontrent puisque les actions et le comportement d'un autre individu sont interprétés à l'aune de notre propre iceberg. Or, une telle interprétation est nécessairement fautive puisque les règles, les valeurs, les normes, les traditions ou encore les croyances sur lesquelles reposent les pratiques diffèrent. C'est donc cet écart, dû à des causes souvent inconscientes⁷²⁴, qui explique le choc culturel. De plus, la valorisation et le respect des différences culturelles prônés par ce modèle comportent le risque de converger vers une incompatibilité naturelle des diverses cultures. Néanmoins, la question d'un choc culturel au sein-même des individus – dont il a été affirmé, nous l'avons vu, qu'ils comportent plusieurs icebergs – n'a pas été abordée.

S'il apparaît également opportun de souligner le caractère mouvant des cultures, il semble en revanche que la métaphore de l'iceberg ne permette pas de le saisir. En effet, ce modèle suppose que les pratiques sont l'expression de normes et valeurs sous-jacentes et inconscientes car intériorisées par les membres d'une même culture, ce qui renvoie au contraire à une forme de statisme et d'immutabilité des cultures.

⁷²³ *Ibid.*

⁷²⁴ Notons en effet l'inspiration psychanalytique de ce modèle qui reprend la métaphore freudienne du conscient (partie émergée) et de l'inconscient (partie immergée).

En outre et afin de lier ces deux aspects soulevés, cette modélisation renvoie l'image de cultures homogènes et clairement délimitées. Si un individu peut appartenir à différentes cultures, cela ne se fait que de manière additive – il peut y avoir accumulation d'icebergs mais ceux-ci restent hermétiques les uns aux autres. Ainsi, le modèle de l'iceberg permet effectivement de penser la multiplicité des appartenances des individus – en tenant compte des réserves énoncées sur les conflits internes – mais ne permet en revanche pas de thématiser l'hétérogénéité des différents groupes.⁷²⁵ Aussi, le recours à cette métaphore de l'iceberg dans le cadre de la formation semble être le reflet d'un paradoxe pédagogique. D'un côté elle permet à l'équipe de formation de thématiser le choc culturel tout en prônant le relativisme et le respect des différentes cultures. De l'autre, l'équipe pédagogique se heurte elle-même aux limites de cette modélisation avec laquelle elle ne semble pas être en total accord.⁷²⁶ Cette confusion correspond à ce que décrit et dénonce Milton Bennett dans un article de blog intitulé « Culture is not like an iceberg »⁷²⁷ et dans lequel il se prononce en faveur de l'abandon de cette métaphore. Selon lui, vouloir aborder la culture selon un « paradigme constructiviste » mais en ayant recours à une « métaphore positiviste » revient à « se tirer une balle dans le pied ».

Situation sur la cartographie

Cette activité aborde un contenu d'ordre général, la notion de culture, de manière frontale car, même si les participant·es sont impliqué·es au départ, elle consiste avant tout en une explication fournie par les formateurs et formatrices. Enfin malgré les tentatives de l'équipe pédagogique visant à souligner le caractère processuel et labile des cultures, la représentation sous la forme d'un iceberg stable et hermétique renvoie à une représentation axée sur la structure et non sur les processus, faisant de la rencontre interculturelle un choc entre deux systèmes de valeurs différents.

⁷²⁵ Souvenons-nous de la « multirelationnalité des individus » et de la « polyrelationnalité des collectifs » découvertes au chapitre 2.

⁷²⁶ Voir *infra* le point 7.1.3 concernant l'activité molécules d'identité menée lors de la même formation et à laquelle il est fait référence dans la citation rapportée *supra* : « on verra demain qu'on appartient tous et toutes à différentes cultures ».

⁷²⁷ Milton Bennett (2013) : Culture is not like an iceberg. <https://www.idrinstitute.org/2013/05/06/culture-not-like-iceberg/> [07.03.2022]

7.2. Simulations

7.2.1. Bafa' Bafa'

Déroulement et objectifs

Bafa' Bafa' est une simulation largement documentée et commentée, fréquemment utilisée dans le cadre de formations interculturelles. Elle a été créée dans les années 1970 par Gary Shirts sur commande de la marine états-unienne après un incident impliquant un de ses soldats et un marchand grec alors que les États-Unis manœuvraient en Grèce. Deux soldats états-uniens avaient remarqué avoir acheté le même objet chez le même marchand mais en l'ayant payé deux prix différents. Le soldat ayant dû déboursier plus d'argent se sentant lésé, il retourna auprès du marchand. Or l'explication tourna au pugilat qui fit la une des journaux grecs. Il fut alors demandé à Gary Shirts – qui avait déjà créé d'autres simulations – d'imaginer une simulation permettant aux soldats d'apprendre les rudiments du savoir-vivre en Grèce. Après cela un autre incident se produisit au Japon impliquant un soldat états-unien et un chauffeur de taxi japonais. La simulation fut alors adaptée aux rudiments de la vie au Japon. Puis, un nouvel incident eut lieu quelques mois plus tard à nouveau en Grèce. La décision fut alors prise de développer une simulation consacrée à la notion de culture sans référence à une culture spécifique. Plutôt que de « reproduire la réalité », le but de la nouvelle simulation, Bafa' Bafa', devint ainsi de « tenter de saisir l'essence de la réalité ».⁷²⁸

Pour mener cette simulation, deux cultures fictives et antagoniques⁷²⁹, Alpha et Beta, sont créées et les participant·es sont réparti·es de manière égale parmi l'une ou l'autre de ces deux cultures. Les groupes sont ensuite dirigés vers deux salles différentes de sorte à ne pas avoir de contact – ni visuel ni auditif. Un formateur ou une formatrice est présente dans chaque salle et explique aux participant·es les valeurs, les coutumes et les attentes de leur nouvelle culture. Un temps est ensuite laissé afin que chacun·e s'approprie sa nouvelle culture. Pour cela, les participant·es commencent à interagir au sein de

⁷²⁸ Simulation Training Systems (s. d.) : History of Bafa' Bafa'. A Cross Cultural/Diversity/Inclusion Simulation by R. Gary Shirts. <https://www.simulationtrainingsystems.com/wp-content/uploads/2013/09/History-of-BaFa-2014.pdf> [04.08.2022].

⁷²⁹ Sans entrer dans les détails des cultures retenons que l'une est basée sur un fort collectivisme, la solidarité, le bien commun et la proximité physique tandis que l'autre est centrée sur la réussite individuelle, la négociation et l'échange marchand ainsi que sur la distanciation physique. Voir notamment Bafa Bafa : <https://intercultural-learning.eu/Portfolio-Item/bafa-bafa/> [04.08.2022].

leur groupe selon les règles données. Après cela, un·e membre de chaque culture est envoyé·e dans l'autre culture afin d'observer les comportements sur place. À son retour, cette personne rapporte ses observations et le groupe imagine des stratégies afin d'interagir avec les membres de l'autre culture. D'autres membres se rendent à leur tour dans l'autre culture et tentent d'interagir selon les hypothèses définies précédemment puis rapportent leurs observations à leur retour. Le jeu se poursuit ainsi jusqu'à ce que chaque participant·e ait rendu visite à l'autre culture.⁷³⁰ S'ensuit une discussion et une analyse de la simulation avec l'ensemble des participant·es.

Les objectifs de Bafa' Bafa' sont ainsi de préparer les participant·es à se rendre dans une autre culture, de leur faire expérimenter un choc culturel via l'interaction (ou la tentative d'interaction) avec des personnes ayant des valeurs et des comportements différents. La simulation cherche également à montrer et faire prendre conscience de l'importance de la culture. Enfin, un autre objectif vise à inciter et aider les membres d'une culture dominante à considérer les membres d'autres cultures.⁷³¹

Mise en œuvre et résultats

L'activité a été menée lors de la formation C, au troisième jour de formation. Elle s'est déroulée selon le plan présenté dans les lignes précédentes avec toutefois une nuance à préciser. La discussion suivant la simulation a eu lieu en deux phases. Une première phase au sein des deux groupes, où il s'agissait d'exprimer ses propres ressentis durant l'activité par rapport aux différentes situations vécues : 1) par rapport aux interactions avec les membres de sa culture, 2) lorsqu'une personne de l'autre culture était dans la salle et 3) lorsqu'on était dans l'autre culture. Enfin, une dernière question concernait les règles, rituels et valeurs de l'autre culture que nous pensions avoir identifiées. Puis, une autre phase a eu lieu avec tous les participant·es après la pause déjeuner. Cette seconde phase d'évaluation a débuté par la lecture des citations prises en note lors de la première phase puis a été dirigée vers une réflexion collective sur les liens entre Bafa' Bafa' et les situations interculturelles. L'enregistrement puis la transcription de cette discussion permettent de relever les résultats obtenus par la simulation que nous exposerons avant de les commenter dans la section suivante.

Les participant·es ont tout d'abord remarqué un sentiment de malaise et d'oppression lors de la visite dans l'autre culture et ce, quelle que soit la culture d'origine. Deux participant·es font en outre part du sentiment de supériorité

⁷³⁰ *Ibid.* et Simulation Training Systems (s. d.) : History of Bafa' Bafa'.

⁷³¹ *Ibid.*

qu'elles ont mutuellement ressenti lors de l'exercice alors qu'elles appartenaient chacune à une culture différente.

Et moi a posteriori ce qui me dérange aussi un peu c'est d'avoir ressenti quand même un sentiment de "on est les cools dans l'histoire en fait" et chez nous c'est cool et c'est quand même un peu ridicule ces petites poulettes apeurées quoi. [...] J'étais plus dans ce sentiment-là que de s'mettre à la place de l'autre. [...] ⁷³²

Je trouve ça très intéressant parce que ça m'a fait la même chose. [...] On s'est aussi senti supérieur et on avait un objectif alors que les autres ne faisaient que sauter partout et étaient comme des petites enfants tout le temps en train de rire.

Cette prise de conscience n'a pas eu lieu lors de la simulation mais à la suite de la lecture des affiches en introduction de la discussion commune. Cette discussion amène donc les participant·es à remarquer que la simulation leur a permis de relativiser leurs pratiques et comportements en cherchant à saisir la logique interne à chacune des cultures.

En fait c'est une question de comprendre les codes ou les règles des autres mais ça veut pas dire qu'ils veulent pas avoir des interactions mais seulement que la manière ou les temps pour avoir des interactions sont différents.

Rapidement, la discussion s'oriente vers une extrapolation de la simulation à des situations sinon quotidiennes, en tout cas vécues par les participant·es.

Moi aussi j'ai eu ce sentiment que nous on était plus cools que les autres. Et en y réfléchissant, je reconnais que je fais ça aussi un peu dans ma vraie vie en habitant en France. Ça m'arrive de penser qu'en Allemagne on fait ça mieux mais je m'en rends compte. Je fais des expertises avec moi-même et je me rends compte que ça en France j'aime mieux qu'en Allemagne... mais c'est vraiment un exercice à faire.

Cette extrapolation, encouragée ensuite par la question d'un formateur⁷³³, amène les participant·es à réfléchir aux solutions et aux moyens permettant de contourner les difficultés vécues lors de la simulation mais appliquées aux situations réelles. Les participant·es énoncent ainsi une solution et une stratégie pour y parvenir : l'adaptation et la préparation. Les participant·es envisagent

⁷³² L'expression « ces petites poulettes apeurées » renvoie à une règle de la culture alpha dont les membres exprimaient un refus par un mouvement des coudes d'avant en arrière avec les avant-bras collés au corps.

Les citations suivantes sont issues de notre transcription de la discussion de groupe suivant la simulation. Formation C, 07/10/2020.

⁷³³ Si les participant·es avaient spontanément débuté cette extrapolation de l'activité aux situations réelles, un formateur l'a rapidement encouragée par sa question : « Et si on peut commencer à oublier alpha et beta. Vous avez commencé à utiliser des expressions "dans la vraie vie", "dans la réalité". Quels ponts vous faites par rapport à ça, quels parallèles ? ».

l'adaptation comme la démarche nécessaire permettant l'interaction entre les groupes culturels. Il est intéressant de constater que si les participant·es reconnaissent que l'adaptation relève à la fois des personnes séjournant dans l'autre culture mais aussi du groupe majoritaire dans lequel arrivent ces personnes, c'est surtout cette seconde dimension qui retient leur attention. Citons ce participant qui s'interroge deux fois : « comment je peux vous intégrer plus facilement dans mon groupe, quels efforts je peux faire pour que ce soit plus facile pour vous ? » et plus loin dans la discussion « je reviens sur ça mais je me pose plus la question en tant qu'accueillant qu'accueilli [...] dans le pays où tu vas, il faudrait qu'on se pose les questions comment mieux accueillir. » C'est également le cas de cette participante qui explique comment son groupe s'est finalement adapté lors de la troisième visite :

La troisième fois que quelqu'un est venu, on était un peu plus loin, on a essayé plusieurs moyens [...] c'est pas seulement d'aller quelque part et d'essayer de comprendre et de s'adapter mais c'est des deux côtés.

Concernant la préparation avancée comme stratégie favorisant cette adaptation, elle est également envisagée selon ces deux perspectives « accueillant-accueilli ». Ainsi, selon un participant, la préparation doit permettre de sa familiariser avec la culture dans laquelle on se déplace :

Moi j pense que ça montre qu'une préparation avant de partir c'est très important. Ça permet d'éviter plusieurs de ces problèmes parce que du coup si on sait un petit peu comment ça fonctionne là-bas ben on s'adapte avant d'y aller.

Une autre participante envisage la préparation davantage en tant que sensibilisation à un état d'esprit et une attitude permettant de faire face à une situation potentiellement nouvelle et inhabituelle : « [...] je conseillerais de mieux se composer avant d'y aller et être plus ouvert dans l'attente en fait que ce soit différent. » C'est également cette stratégie qui est retenue dans la position de la culture majoritaire :

Je pense que c'est très compliqué parce que même si j'ai fait toutes les études du monde par exemple sur la culture française, chaque Français c'est chaque Français et chaque contexte va être différent par rapport aux histoires des gens. Et je pense que la manière d'accueillir c'est d'être curieux et ouvert envers l'autre [...]. C'est très difficile de faire un manuel.

Cet aspect est d'ailleurs souligné par l'un des formateurs et formatrices qui voit dans Bafa' Bafa' un exercice permettant de « se préparer à aller avec des jeunes dans un autre contexte culturel et de prendre conscience qu'à la fois nous et les jeunes sommes dans cette insécurité. » Ce faisant et toujours selon ce formateur, l'activité permet de « montrer que des sentiments très négatifs apparaissent lors d'une rencontre entre cultures ».

Commentaire

Plusieurs points sont à relever concernant la simulation Bafa' Bafa' et les discussions qu'elle a initiées. Remarquons tout d'abord que la discussion suivant l'exercice a permis aux participant·es de prendre conscience d'un biais de perception : l'ethnocentrisme, soit la manière de juger les autres cultures à l'aune de la sienne.⁷³⁴ Ainsi, la discussion a-t-elle permis de favoriser un relativisme culturel en montrant que des pratiques peuvent avoir des significations différentes tout en mettant en garde contre l'ethnocentrisme en montrant qu'il n'est pas possible de juger ces significations et ces pratiques à l'aune de sa propre culture et d'un point de vue extérieur. L'objectif consistant à valoriser les différences culturelles et à prendre conscience de l'importance de la culture est donc atteint. Il en va de même quant à l'objectif visant à inciter et aider les membres d'une culture dominante à considérer les membres d'une culture minoritaire comme le montrent les questionnements concernant l'accueil. Enfin, l'expérimentation du choc culturel a également eu lieu comme en témoigne la prépondérance des sentiments négatifs dans les commentaires à l'issue de la simulation. En outre, cette expérimentation du choc culturel est ce qui rend, selon un formateur, la simulation « très réaliste ».

Cependant divers aspects nous amènent à questionner l'affirmation de ce réalisme. Certains sont directement cités par les participant·es :

Moi j'suis assez surpris qu'y ait eu des choses positifs parce que du coup les règles qu'ont été construites pour nos deux cultures elles étaient vraiment faites pour pas aller ensemble.

Nos règles du jeu m'ont mise dans un mode 100% émotionnel. Et c'était super intéressant d'échanger après dans le groupe pour voir qu'y avait des gens dans notre groupe qui avaient vraiment essayé d'analyser et de comprendre le groupe d'en face. Et que moi, j'avais pas eu l'espace mental de le faire parce que j'étais dans l'émotion en fait. Et que c'est une émotion tellement exaltante que ça suffit et que je m'en foutais du reste un p'tit peu. Et j'me dis c'est aussi hyper dangereux, c'est le côté très collectif et à la limite sectaire de "youpie youpie yeah on est entre nous."

Le formateur ayant animé la simulation reconnaît par ailleurs que les sentiments négatifs ont été volontairement « provoqués » en particulier via sa gestion du temps. En effet, c'est lui qui faisait débiter et qui stoppait la visite dans l'autre culture sans critère de temps objectif. Il lui est donc arrivé de stopper une visite alors qu'une interaction se mettait en place afin de favoriser ce sentiment de frustration.

⁷³⁴ Lowe (2001).

Outre ces biais reconnus, la logique même sous-tendant Bafa' Bafa' n'est pas anodine. La simulation repose en effet sur une logique binaire opposant deux cultures antagonistes. Les participant·es n'ont pas de marge de manœuvre – à l'inverse d'un jeu de rôle impliquant une certaine interprétation du rôle.⁷³⁵ De plus, la description de la simulation trace un lien direct entre les valeurs de la culture et les comportements, les règles d'interaction et les comportements étant conçus comme des émanations directes de valeurs sous-jacentes portées par l'ensemble des membres de la culture. Finalement, les deux cultures sont placées dans deux salles indépendantes sans contact, confortant une représentation de la culture selon un modèle statique et exclusif et ne permettant pas de saisir les enjeux transculturels.

Ainsi, si Bafa' Bafa' permet d'aborder des thématiques importantes comme l'ethnocentrisme ou les phénomènes de domination et permet de prendre conscience de l'existence du choc culturel, elle envisage ce dernier comme étant incontournable. C'est pourquoi il nous paraît pertinent d'accorder une place importante à la déconstruction de cette activité lors de la discussion commune – et ce d'autant plus que cela a été initié par les participant·es – c'est-à-dire d'attirer l'attention sur les biais qu'elle introduit. Aussi pouvons-nous rappeler les origines de Bafa' Bafa' créé à la suite d'incidents ponctuels, laissant supposer que de nombreuses autres interactions entre les soldats états-uniens et les habitants de Grèce ou du Japon se sont déroulées sans encombre.

Situation sur la cartographie

Bafa' Bafa' est une simulation demandant une forte implication des participant·es qui doivent endosser le rôle attribué et supporter les diverses interactions provoquées sans que celles-ci ne soient sollicitées. Elle poursuit donc une méthode profondément interactive. La discussion qui s'ensuit poursuit également ce régime pédagogique en donnant du sens à l'activité par l'échange de points de vue entre participant·es et équipe de formation. La mise en scène du choc culturel par la rencontre de deux cultures fictives permet de thématiser des contenus d'ordre général. Enfin, Bafa' Bafa' repose sur une représentation binaire, statique et homogène des cultures mettant en avant les éléments structurels des cultures sans que les dynamiques inhérentes aux cultures et leurs évolutions ne puissent être abordées. C'est donc une acception solide-structurale qui sous-tend cette simulation, même si comme nous l'avons vu sa déconstruction permettrait de nuancer cette représentation.

⁷³⁵ Voir Gilles Chamberland/Guy Provost (1995) : *Jeu, simulation et jeu de rôle*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

7.2.2. Barnga

Déroulement et objectifs

Au même titre que Bafa' Bafa', Barnga est une simulation très courante dans les formations interculturelles et est très bien documentée. Ce jeu a été créé par Sivasailam Thiagarajan⁷³⁶, designer d'activités et spécialisé dans la formation par le jeu – notamment dans le cadre du management et de la gestion d'équipes. Il a fondé pour cela une société d'accompagnement et de conseil baptisée « Thiagi group ».⁷³⁷

Pour jouer à Barnga, les participant·es forment des groupes équilibrés de trois à six personnes et s'assoient à une table. Les animateurs et animatrices ont préalablement disposé sur chacune des tables un jeu de cartes ainsi que les règles du jeu – celles-ci diffèrent légèrement à chaque table : l'as peut être la carte la plus forte ou la plus faible, la personne gagnant la partie peut être celle ayant le plus ou le moins de cartes, le joueur ou la joueuse débutant la partie peut être celle la plus jeune ou la plus âgée ou bien encore la plus grande ou la plus petite. Dans un premier temps, les participant·s ont cinq minutes pour prendre connaissance des règles et jouer une ou deux parties afin de se familiariser avec le jeu. Puis les fiches de règles sont collectées par les animateurs et animatrices qui ajoutent une consigne : l'interdiction de parler jusqu'à la fin du jeu. À partir de ce moment, le jeu prend la forme d'un tournoi. Plusieurs manches sont jouées et les participant·es changent de table selon qu'ils ont gagné ou perdu la partie. Une nouvelle partie débute alors aux nouvelles tables. L'activité se poursuit ainsi sur plusieurs rotations puis l'animateur ou l'animatrice annonce la fin du jeu. Une fois l'activité terminée, une discussion est organisée en deux phases. Lors de la première, les participant·es sont invité·es à décrire leurs ressentis et le jeu – phase descriptive du jeu. La seconde est consacrée à l'analyse du jeu et cherche à transférer la situation vécue lors de l'activité à la vie quotidienne – phase analytique de la simulation.⁷³⁸

Cette activité, comme l'indique le titre de l'ouvrage de Thiagarajan, vise donc à simuler un choc culturel. Un des objectifs est de faire prendre conscience aux participant·es que les cultures suivent des règles différentes et de les inciter à s'adapter à de nouvelles règles. Il s'agit également d'être conscient·e de ses propres réactions dans une situation inattendue et conflictuelle.

⁷³⁶ Sivasailam Thiagarajan (2006) [1981] : *BARNGA. A simulation game on cultural clashes*. Boston/London : Intercultural Press.

⁷³⁷ <https://www.thiagi.com/> [15.08.2022].

⁷³⁸ Outre Thiagarajan (2006), voir également BARNGA. <https://intercultural-learning.eu/fr/Portfolio-Item/barnga/> [15.08.2022] et Spielsalon der Begegnung oder „Interkulturelles Mau Mau“. <https://ijab.de/angebot-e-fuer-die-praxis/toolbox-interkulturelles-lernen/methodendatenbank/methodenbox-interkulturell/spielsalon-der-begegnung-oder-interkulturelles-mau-mau> [15.08.2022].

Par cette simulation, ce sont donc principalement des compétences relevant des savoir-être qui sont stimulées – tolérance et respect de la différence, flexibilité et adaptation, connaissance de soi ou encore écoute et observation conscientes – mais également dans une moindre mesure des compétences ayant trait aux attitudes et savoir-faire comme la capacité à communiquer malgré les difficultés. En outre, le transfert aux situations quotidiennes et l'interprétation de la simulation relèvent des compétences cognitives et cherchent à faire comprendre le rôle de la culture dans ses propres comportements et dans ceux des autres.

Une variante de cette version originelle et originale est proposée par l'association allemande IJAB en coopération avec l'Anti-Bias-Werkstatt.⁷³⁹ Le principe général du jeu est similaire : les participant·es forment des groupes et s'assoient à une table sur laquelle une feuille comportant les règles du jeu a été disposée. Ici, le jeu se joue avec des dés et non des cartes et l'interdiction de parler est instaurée dès l'entrée dans la salle, c'est-à-dire dès le début du jeu. Les joueurs et les joueuses lancent chacun·e leur tour le dé et note le score obtenu. Une partie se compose de trois à cinq lancers dont les scores sont additionnés pour chaque joueur et joueuses. À la fin de la première partie, le joueur ou la joueuse de chaque groupe ayant le score le plus faible se lève et change de table dans le sens des aiguilles d'une montre. Une nouvelle partie débute alors dans cette nouvelle configuration. Puis, ce sont les personnes ayant obtenu le score le plus haut qui changent de table dans le sens inverse des aiguilles d'une montre. À la fin de cette partie, les personnes avec le score le plus haut se déplacent dans le sens horaire et les personnes avec le score le plus faible se rendent à la table suivante selon le sens antihoraire. Le jeu est généralement arrêté après cette troisième partie mais selon le nombre de participant·es et leurs réactions observées durant le jeu, il est aussi possible de jouer une quatrième partie. Enfin, une discussion est organisée afin de revenir sur l'exercice. Dans cette version, la discussion est axée sur la différence, les réactions face à la différence et les jeux de pouvoir au sein des groupes ainsi que sur les mécanismes accompagnant ces réactions. Elle est finalement dirigée vers un transfert de la simulation à des situations quotidiennes lors desquelles les participant·es ont déjà fait l'expérience de la différence et où les règles n'étaient pas immédiatement claires (arrivée dans un nouveau club de sport, à l'université, dans une entreprise, chez des ami·es, etc.).

Cette version se positionne en contrepoint de la première et met l'accent sur l'importance de ne pas interpréter chaque table comme autant de cultures dont il faudrait apprendre les règles.⁷⁴⁰ C'est la raison pour laquelle

⁷³⁹ Barnga – "internationales Würfelspiel". <https://ijab.de/angebote-fuer-die-praxis/toolbox-interkulturelles-lernen/methodendatenbank/methodenbox-interkulturell/barnga-international-wuerfelspiel> [15.08.2022].

⁷⁴⁰ *Ibid.*

l'interprétation est axée sur les propres actions des participant·es en lien avec des situations inhabituelles ainsi que sur les processus d'inclusion et d'exclusion. Les objectifs poursuivis relèvent donc de l'expérience de la différence – c'est-à-dire d'une situation où l'habituel et le connu sont bouleversés – et de la confrontation à des phénomènes de pouvoir. L'activité cherche en outre à faire agir les participant·es dans de telles situations afin d'initier une réflexion sur leurs propres actions et réactions. Ces objectifs visent ainsi à développer des compétences aussi bien affectives – se rapportant aux sentiments lors de la simulation – que conatives – agir effectivement dans ce contexte insécurisant. Enfin, la dimension cognitive est abordée à travers une réflexion critique menée au sujet des formes de culturalisations.⁷⁴¹

Mises en œuvre et résultats

La première version décrite dans les lignes précédentes a été menée le deuxième jour du premier module de la formation A sous l'appellation « Mau Mau interculturel ». La seconde version a été proposée lors du troisième jour du premier module de la formation B. Nous avons pu enregistrer les discussions suivant les deux activités. Sur la base des transcriptions, nous procéderons comme précédemment. Nous exposerons les résultats obtenus dans les deux formations puis proposerons un commentaire comparé de ces deux versions.

Dans la formation A, les participant·es pointent d'emblée le « pouvoir du groupe sur l'individu ». Si les participant·es de certaines tables ont essayé d'intégrer des règles des personnes arrivant, la plupart du temps ce sont les règles en vigueur à la table qui ont été adoptées de manière contrainte.

À notre table, nous avons intégré autant que nous le pouvions sans parler les nouvelles personnes avec leurs règles et lorsque j'ai changé de table, j'ai pensé "ah oui". [...] Pour moi ce n'était plus aussi sympa comme "oui on t'explique nos règles" mais c'était "tu fais ce qu'on te dit de faire".⁷⁴²

Ce pouvoir du groupe sur l'individu s'incarne selon un participant dans une « bienveillance de façade » : « au départ "ouais bienvenue et tout ça" et en fait après si la personne essayait de ramener ses règles ben "non non arrête tout de suite arrête". » Cette « bienveillance de façade » est parfaitement symbolisée par une autre participante qui explique les stratégies mises en place dans son groupe à l'arrivée d'une nouvelle personne :

Moi j'trouve qu'ça c'est très bien passé le passage d'un groupe à l'autre. Les personnes ont été quand même assez accueillantes et indulgentes. On a eu le temps

⁷⁴¹ *Ibid.*

⁷⁴² Les citations suivantes concernant le Mau Mau sont issues de notre transcription de la discussion ayant eu lieu après l'activité. Formation A, 16/02/2020.

d'expliquer et de reprendre. Si on fait une erreur, on ne va pas t'envoyer en prison non, "reprends ta carte, mets autre chose". Pareil quand une autre personne vient, j'avais tendance par exemple si ça ne passait vraiment pas, elle jouait à découvrir pour que ce soit un petit peu plus simple de comprendre. [...] Bon après je ne suis pas non plus parfaite pour expliquer mais on fait ce qu'on peut et on se rend compte qu'au bout de deux tours la personne sait jouer. C'est qu'on s'est débrouillé et qu'elle n'est pas partie en courant. Je me dis qu'il y a cette histoire de bienveillance je pense qui fait qu'on arrive à expliquer aux gens à leur imposer des règles sans être forcément brutal.

Au fur et à mesure de l'avancée de la discussion et des différentes remarques, les participant·es amorcent une autoréflexion critique sur leurs propres comportements, en particulier celles et ceux n'ayant pas permis la modification des règles.

C'est quelque chose que j'ai vécu complètement différemment parce que j'ai plutôt compris le jeu comme une devinette. Quand j'ai changé de table, j'avais super envie de comprendre les règles du nouveau groupe et je voulais vraiment comprendre comment ces règles fonctionnaient. Et de la même manière quand quelqu'un de nouveau est arrivé chez nous, j'avais super envie de lui expliquer les règles. On était plutôt dans ce mode "on veut expliquer les règles aux nouvelles personnes" et c'est seulement après que j'ai pensé que ça peut aussi être vu de manière super négative et qu'on n'était pas prêt à modifier nos règles.

Moi du coup je fais partie des gens qu'ont plus ou moins refusé les règles des gens qui sont arrivés à la table tout simplement parce que j'avais mal compris l'exercice en fait. Dans le sens où moi je pensais vraiment qu'il y avait des règles sur chaque table et dans le sens que c'était à nous d'expliquer au mieux les règles à la personne et qu'en fait ça marchait comme ça et je ne savais pas du tout que les personnes pouvaient venir et proposer leurs règles. [...] Je me suis senti un peu bête, [...] j'ai pas été sympa quoi du coup.

Cependant, certains groupes ont fait évoluer leurs règles aboutissant parfois à des configurations originales où les participant·es ne distinguent plus les différentes règles qu'ils ont accumulées ou à ce qu'un groupe joue avec des règles complètement différentes de celles présentes initialement sur la table. C'est ce dont témoigne une participante restée plusieurs tours à sa table de départ. Celle-ci remarque que le groupe « a englobé plusieurs règles et quand je me suis déplacée, j'étais fidèle à toutes les règles. » Une autre participante partage une expérience similaire : « parfois il m'est arrivé de dire "ah tient cette carte ah non ça ne compte pas, ce ne sont pas les mêmes règles qu'avant". »

L'analyse de l'activité s'effectue à deux niveaux. Les participant·es s'tardent principalement sur le jeu de cartes en lui-même et réfléchissent à son utilisation lors d'échanges franco-allemands ou internationaux de jeunes. Un participant cherche ainsi à le rendre plus stimulant et à le complexifier car « ce

jeu-là était assez limité en termes de fun ». Il propose d'utiliser des jeux « qui existent vraiment dans les pays » comme la belote ou le rami pour que les jeunes « apprennent vraiment les jeux et puissent vraiment jouer ensemble par la suite. » Une autre participante envisage quant à elle ce jeu comme un brise-glace permettant aux jeunes de « comprendre que même s'il y a une certaine barrière de la langue, ils peuvent quand même communiquer et créer une sorte d'unité. » À un autre niveau, certain·es analysent le jeu comme une méthode pédagogique. Pour un des participants, « cet exercice montre que la communication verbale n'est pas un obstacle [parce que] même s'il n'y avait pas cette possibilité de parler, on a pu communiquer ensemble. » Pour une autre participante, l'activité et la discussion soulèvent la « question de la légitimité ». Elle soulève ainsi les questions de pouvoir à l'œuvre :

Qui est légitime pour apporter une règle ou pour changer une règle ou pour la garder, la transmettre. [...] Parce que dans un même groupe on pourra accepter qu'une personne change une règle mais d'une autre on ne l'acceptera pas.

D'autres interprètent l'activité comme une simulation de rencontres interculturelles :

Moi le ressentis que j'ai c'est à une échelle assez grande, c'est juste l'idée que peut-être chaque table représentait un pays ou une culture et on voyageait d'une culture à une autre et voilà, est-ce qu'on adopte de nouvelles cultures, est-ce qu'on oublie ses cultures et on s'adapte à la culture dans laquelle on est maintenant.

Le déplacement d'une table à une autre, c'est une personne avec une identité culturelle qui va aller dans une autre culture [...].

Cette dernière interprétation est poursuivie et approfondie par le formateur ayant animé l'activité qui aborde en fin de discussion les objectifs poursuivis. De son point de vue, l'exercice permet de simuler une rencontre interculturelle où des jeunes

vont être confrontés à d'autres personnes, à d'autres cultures avec de nouvelles lois, de nouvelles valeurs et à la question de savoir comment transmettre ces valeurs qu'on a amenées avec nous aux autres et comment comprendre les valeurs ou caractéristiques de l'autre culture.

C'est donc également le choc culturel qui est mis en scène et vécu lors de l'activité. Celle-ci pousse les participant·es à agir « pour réaliser l'intégration ou l'adaptation. » En outre, il incite les participant·es à réfléchir à leurs propres actions ayant conduit à « l'acceptation ou l'exclusion de l'autre. » Une autre formatrice met pour sa part l'accent sur « la pluralité des ressentis » en situation interculturelle et invite les participant·es à prendre conscience de leurs propres ressentis dans le contexte inhabituel créé par la simulation. Ajoutons que la discussion laisse l'impression de deux positions qui n'entrent pas en

dialogue. Celle de l'équipe de formation d'une part qui souligne la fonction de simulation de rencontres interculturelles de l'activité. Et d'autre part celle des participant·es qui restent focalisé·es sur le jeu et qui s'excusent de leur comportement de « dictateurs » comme en témoigne la citation de ce participant qui pensait avoir mal compris l'exercice alors que la discussion touchait à sa fin.⁷⁴³

Concernant formation B, la discussion débute par la révélation que chaque table avait des règles différentes. Cette révélation entraîne rapidement les participant·es vers une réflexion autour de leur propre rôle durant l'activité. Comme ces deux participantes qui n'avaient pas remarqué cette différence des règles durant la partie :

Je suis restée à la même table, de nouvelles personnes sont arrivées et d'autres sont parties mais pour moi mes règles étaient claires. Et c'était clair pour moi, c'était ça le jeu et c'est comme ça qu'on joue même lorsque de nouvelles personnes arrivaient. Et donc j'étais surprise j'me suis dit « hein pourquoi ils ne se souviennent pas, "hein c'est quand même pas compliqué de retenir trois numéros" et donc j'ai souvent montré voilà un deux ça vaut dix points. [...] L'idée ne m'a pas du tout traversé l'esprit qu'il pouvait y avoir d'autres règles. C'est très intéressant à observer que j'étais complètement prise dans mon jeu et dans mes règles et que je n'ai pas du tout pensé qu'il pouvait y avoir d'autres règles.⁷⁴⁴

Mais moi y a un truc du coup je ne suis pas sûre que ça me fasse tellement plaisir de constater mais bon ce n'est pas grave. C'est de me rendre compte à quel point quand tu es dans ton truc je ne me rends pas compte que ça peut être autrement ailleurs en fait et je suis dans ma réalité avec mes petites règles et tout. Ne pas me poser la question que ça puisse être différent ailleurs à ce moment-là, enfin que ça ne me traverse même pas l'esprit, ça me pose quand même un peu question.

Une autre participante fait remarquer avoir observé la cohabitation de différentes règles à une même table sans que les membres du groupe ne semblent gêné·es par cela.

Moi je me suis retrouvée à une table où j'me suis rendu compte que même à la table ils n'avaient pas tous les mêmes règles et qu'ils ne comptaient pas les points de la même manière. Donc j'essayais de me manifester et on m'a fait comprendre qu'il était temps de jouer et qu'il fallait aller un peu rapidement parce que je ralentissais le jeu. [...]

C'est pour ça qu'à un moment j'ai essayé d'expliquer en disant qu'on avait trois règles différentes sur la table et qu'on m'a dit "non ce n'est pas grave on continue".

⁷⁴³ Voir *supra*.

⁷⁴⁴ Les citations relatives au Barnga sont issues de notre transcription de la discussion menée à la suite de l'activité. Formation B, 04/03/2020.

Cette remarque initie une autoréflexion chez une personnes de ce groupe qui réagit en confiant son indifférence et son désintérêt pour le jeu à partir du moment où les scores obtenus ont pris de l'importance. Elle avoue s'être davantage concentrée sur la musique diffusée durant l'activité – « Ibrahim Maalouf est arrivé et là du coup je suis partie et j'étais ailleurs quoi » – et n'avoir prêté aucune attention au jeu en lui-même.

Les participant·es soulignent en outre que les règles en vigueur à la table ont été suivies la plupart du temps « même là où il y a eu beaucoup de changements, c'est la règle de la table qui a été adoptée ». Une raison avancée est la difficulté d'expliquer rapidement sans parler : « on n'avait pas le temps d'expliquer chacun ses règles [...] c'était une question de facilité de prendre la règle qui était là et de suivre le mouvement. »

Une autre participante met pour sa part l'accent moins sur les aspects structurels du jeu et les règles que sur les codes développés au sein du groupe initial afin de communiquer sans la parole ainsi que sur les changements introduits par les départs et arrivées successives.

Moi c'que j'ai trouvé vraiment facile en fait, c'est justement de se trouver des codes communs très rapidement pour communiquer sans la force de la parole. S'autant plus qu'à la table où j'étais, on était quand même un petit moment au moins trois ou quatre de la base à être là longtemps donc on avait des codes communs et il y a eu une espèce de jeu de rôle aussi qui s'est mis en place. Et ce qui a été dur justement c'est de me rendre compte que j'étais la seule du départ à être restée et de me rendre compte que ce jeu-là, il ne fonctionnait plus tout à fait pareil. Les codes avaient bougé et donc du coup tu pouvais plus avoir recours aux mêmes complicités du début [...].

Après cette phase descriptive, une phase analytique de la discussion est amorcée et cherche à transférer les situations vécues lors du jeu à des situations du quotidien. Un participant tire à ce sujet un parallèle entre le fonctionnement de l'activité et une situation vécue lors du premier soir de la formation. Les participant·es ont ce soir-là joué ensemble à un jeu de cartes que chacun·e ou presque connaissait mais selon des règles différentes. Les règles ont évolué au fur et à mesure jusqu'à ce que chacun·e soit satisfait·e de la nouvelle version commune.

Le jeu qu'on a fait là ressemblait un peu à ce qu'on a pu faire quand on est arrivé le premier jour parce qu'on avait un jeu, c'est [nom d'une participante] qui l'a expliqué avec ses règles, mais on a quand même réussi au fil du temps à rajouter quelques règles ou à dire "moi j'ai pas cette règle-là, j'ai l'inverse". Donc à la modifier un petit peu et à faire en sorte que même si on n'a pas tous les mêmes règles à la base, on arrive quand même à être à peu près tous satisfaits.

Selon une autre participante, l'activité permet de montrer que « bouger d'une culture à l'autre, ça demande toujours beaucoup de flexibilité en fait et d'être toujours ouvert à ce que là ce soit différent. »

Enfin, la discussion se termine par le retour de l'équipe de formation. Le formateur ayant animé l'activité attire l'attention sur la mise en scène sous forme de jeu et souligne que ce procédé n'est pas neutre car « on n'est pas égal devant le jeu, y a des gens qui aiment jouer, d'autres qui détestent ». De cette manière, il met en garde contre une trop forte extrapolation de l'activité au vécu quotidien et souligne l'importance de « savoir animer » une telle activité. Il alerte ainsi sur le risque de stigmatisation et invite à distinguer expressément la situation artificielle que construit l'activité d'une part des situations naturelles du quotidien d'autre part.

On peut stigmatiser la personne qui a toujours défendu les règles, il va être mal vu après sur la table celui qui a pris le pouvoir. Et est-ce qu'on ne va pas rapporter ça aussi à la réalité ? Ça c'est un peu dangereux aussi, il faut faire très attention. Il faut à la fin annoncer que c'était un jeu.

Enfin, il précise également que l'activité « nous renvoie aussi une image sur nous-mêmes » et invite donc les participant·es à prêter attention à leurs actions, réactions et ressentis lors de l'activité simulant des « situations d'incompréhension ».

Commentaire

Il est particulièrement intéressant de noter que les deux discussions permettent aux participant·es de mener une réflexion critique quant à leur propre rôle durant le jeu, notamment chez celles et ceux ayant cherché à conserver les règles initiales. La capacité des participant·es à communiquer dans un contexte inhabituel et insécurisant a également été éprouvée. Ainsi, ces deux versions sont effectivement très proches et permettent de mettre en œuvre des mécanismes similaires. La différence émane donc de l'interprétation qui en est faite.

Aussi avons-nous remarqué pour la formation A que si les participant·es avaient mis l'accent sur les mécanismes de pouvoir au sein des groupes, l'équipe de formation avait finalement recentré l'analyse sur le choc culturel. Dans cet esprit, chaque table correspond à une culture avec ses règles, ses normes et ses valeurs et Barnga permet, au même titre que Bafa' Bafa', une simulation fidèle des rencontres interculturelles, soit de la rencontre entre des personnes appartenant à différentes cultures. Aussi, l'intégration a seulement été envisagée par le prisme des règles négociées ou imposées selon lesquelles jouer les parties de cartes. Il semble préjudiciable que les mécanismes de pouvoir relevés par les participant·es n'aient pas fait l'objet de réflexions plus poussées. En effet, nous pensons que les malentendus subsistant en fin de

discussion concernant le but de l'activité sont dus à l'interprétation donnée par l'équipe de formation – Barnga est une simulation des chocs culturels vécus lors de rencontres interculturelles. Cette interprétation ne correspondait vraisemblablement pas au vécu des participant-es durant l'activité qui relevait moins du choc culturel que de mécanismes de pouvoir et de domination.

Au contraire, la discussion de la formation B a davantage focalisé l'attention sur les ressentis et sur ce qui a été vécu comme facile ou difficile durant l'activité. Ce faisant, les actions et stratégies permettant de contourner les difficultés ont davantage été au cœur des échanges. Non seulement les règles mais également les relations concrètes entre les participant-es, les complicités ainsi que les codes communs établis puis bouleversés avaient alors leur importance. L'accent a ainsi été porté sur la création d'une forme de normalité comme en témoigne l'exemple du jeu de cartes dont les règles ont été adaptées afin de convenir à chacun-e. L'équipe de formation a en outre précisé que Barnga visait avant tout à reproduire artificiellement une situation d'inconfort dans le but de confronter les participant-es à une telle situation afin de les amener à réfléchir à leurs actions, réactions et ressentis. Cette invitation à considérer ses ressentis – qui a également été évoqué mais dans une moindre mesure dans la formation A par l'intervention d'une formatrice en toute fin de discussion⁷⁴⁵ – fait écho au savoir-(ré)agir du modèle de Fred Dervin⁷⁴⁶ qui propose de considérer les dispositions personnelles (comme les émotions, les sentiments, l'humeur ou la fatigue voire la faim) comme orientant les actions des individus, par-delà une quelconque appartenance culturelle.

Les représentations portées par les équipes de formation sont donc radicalement différentes et correspondent effectivement aux deux versions décrites plus haut. Nous remarquons finalement que dans aucun des cas, les participant-es insistent sur les chocs culturels mais principalement sur les mécanismes de pouvoir sous-tendant les règles suivies à une table (formation A) et sur les phénomènes de création de cohésion, de normalité et d'entente au sein des groupes (formation B).

Soulignons enfin que ce dernier point est une différence fondamentale entre Barnga et Bafa' Bafa' dans lequel cette entente est rendue impossible par les règles strictes et incompatibles d'interaction des cultures alpha et beta.

⁷⁴⁵ Voir *supra*.

⁷⁴⁶ « Dans des situations délicates ou pénibles, situations de malentendus ou discordes, je fais l'effort de me rappeler que les individus sont des êtres humains et qu'ils ont donc des émotions, des sentiments, et qu'ils peuvent être de bonne et de mauvaise humeur et avoir des problèmes personnels, qui influencent leurs réactions. » Dervin (2007), p. 117. Voir également *supra* chapitre 2.

Situation sur la cartographie

Barnga poursuit une méthode interactive reposant sur l'action et l'implication directe des participant·es – qui disposent en outre d'une marge de manœuvre élargie par rapport à Bafa' Bafa'. Les contenus abordés sont d'ordre général comme le montrent les objectifs poursuivis. Enfin, le caractère liquide ou solide dépend fortement de l'interprétation poursuivie. Dans les deux cas étudiés, les discussions et les analyses des participant·es tendent à rapprocher Barnga du pôle liquide-processuel. Néanmoins, l'interprétation fournie par l'équipe de la formation A et correspondant à la vision originale de Barnga telle qu'exposée plus haut renvoie à une compréhension solide-structurelle dans laquelle chaque table renvoie à une culture différente dont il s'agit de comprendre les règles. Concrètement, nous situerons donc Barnga au niveau liquide-processuel et Mau Mau se trouvera au niveau solide-structurel.

7.3. Jeux

7.3.1. Reality Check

Déroulement et objectifs

Reality Check est un exercice édité par la société allemande Metalog spécialisée dans la création d'outils dédiés à la formation et au coaching. Il se compose de seize cartes rondes et en couleurs comportant chacune un dessin différent. Chaque participant·e reçoit une carte qu'iel ne doit pas montrer aux autres. Le but est que les participant·es se rangent selon l'ordre des images le plus rapidement possible. Il s'agit donc d'ordonner ces images selon une logique à découvrir. Pour cela, iels doivent discuter et décrire précisément leurs cartes respectives afin d'en trouver le point commun. Mises bout à bout, les images forment un zoom partant d'une personne lisant un journal jusqu'aux détails de la queue d'un caméléon en passant par divers plans basés sur la photo présente en une du journal.

Les objectifs du jeu sont donc de différentes natures. Ils concernent la communication au sein du groupe en cherchant à favoriser l'écoute active et la coopération entre les participant·es. Un autre objectif plus large concerne la prise de conscience de la multitude de représentations du monde.⁷⁴⁷

⁷⁴⁷ Reality Check 1. <https://www.metalog.de/produkte/alle-produkte/31/realitycheck-1> [05.08.2022].

Mise en œuvre et résultats

Cette activité a été proposée dès le premier jour du second module de la formation B et a par conséquent été menée en ligne. Cette transposition au format digital a en outre été présentée par les formateurs et formatrices comme une expérimentation de leur part avec une activité dont iels ont l'habitude. Chaque participant·e a reçu individuellement son image par mail et pouvait circuler librement entre les différentes salles ouvertes sur la plateforme de vidéoconférence Zoom. Cela cherchait à recréer les conditions habituelles lorsque l'activité a lieu dans une salle ou en extérieur et où de petits groupes se créent et se recréent au fil du temps.

C'est avant tout l'aspect coopératif du jeu qui est mis en avant par les participant·es qui soulignent l'importance de « faire le truc ensemble ». ⁷⁴⁸ À ce sujet, un formateur met pour sa part l'accent sur « l'effet de miroir » ⁷⁴⁹ qu'il initie une telle activité et invite les participant·es à réfléchir à leur propre rôle joué lors de l'exercice. Ce faisant, il incite les participant·es à réfléchir aux interactions au sein des divers groupes se formant et se reformant au fil de l'exercice et vers la manière dont la solution est trouvée, communiquée et mise en œuvre. ⁷⁵⁰ En effet selon ce formateur, il n'est pas rare la volonté de parvenir au résultat le plus vite possible de certain·es participant·es prenne le pas sur la communication au sein du groupe et que certaines personnes n'aient, en fin d'exercice, pas compris la solution à cause d'un manque de communication. Il ajoute que cet effet a vraisemblablement été atténué l'éloignement physique – on ne peut pas saisir les autres participant·es par le bras et les obliger à se déplacer – et les contraintes de communication – absence d'effet « brouhaha » – introduites par la version digitale.

Un autre formateur attire quant à lui l'attention sur « l'interdépendance » ainsi que sur « le lien entre micro et macro » ⁷⁵¹ mis en scène par le jeu à travers la logique à découvrir reliant chacune des images.

⁷⁴⁸ *Ibid.*

⁷⁴⁹ *Ibid.*

⁷⁵⁰ Nous avons eu par le passé l'occasion de participer à cette activité et de l'observer en présentiel et avons pu par exemple remarquer que des personnes étaient attrapées et déplacées de force par d'autres afin de former la suite d'images dans le bon ordre. Souvent dans ce type d'activités, la volonté de parvenir au résultat le plus vite possible de certain·es participant·es prend le pas sur la communication au sein du groupe et il n'est pas rare que certaines personnes n'aient, en fin d'exercice, pas compris la solution à cause d'un manque de communication – dans les deux langues.

⁷⁵¹ Formation B, 08/02/2021.

Commentaire

Cette activité a été proposée le premier jour de la formation, or nous nous souvenons que les deux premiers jours sont dédiés à une phase visant à faire connaissance. Cet exercice a donc été mené avant tout pour sa dimension coopérative et visant à « briser la glace » en obligeant les participant-es de cette formation franco-allemande à se confronter à la communication dans les deux langues. C'est également par ce prisme que peut être interprétée l'invitation à réfléchir à son propre rôle lors du jeu qui vise à faire prendre conscience aux participant-es de leur propre comportement dans un contexte ludique et soumis à la pression du temps. Cela peut donc être une stratégie afin d'introduire le travail en groupes et la coopération entre plusieurs individus tout en effleurant les phénomènes de domination pouvant s'y révéler.

Outre cette dimension interindividuelle introduisant le travail en équipe, la diversité des perspectives nous semble une passerelle directe entre cette activité et les situations interculturelles. Nous retrouvons ainsi les développements vus précédemment dans la lignée des histoires uniques de Chimamanda Ngozi Adichie – dont la conférence a été montrée lors de cette même formation – et dont nous rappellerons seulement le propos central sans nous y attarder davantage : une image plus juste du monde peut être atteinte en considérant une pluralité de perspectives, chacune prise indépendamment ne pouvant être que partielle.

Par ailleurs, le principe du jeu ainsi que l'attention portée sur les dimensions micro et macro font écho – sans toutefois s'y référer directement – à une métaphore employée par Jürgen Bolten. Selon le chercheur allemand, la manière dont on perçoit une culture dépend de la perspective empruntée. Plus on zoome vers l'avant, plus on est en mesure de considérer les relations interindividuelles et le caractère dynamique d'une culture. Au contraire, le zoom arrière empêche de saisir ces aspérités microsociologiques et tend à présenter la culture comme un espace homogène et clairement délimité.⁷⁵²

Ces deux derniers aspects permettent donc d'envisager l'interculturel en tant que chance et potentielle ressource en vue d'une compréhension augmentée et non comme situation conflictuelle mettant aux prises des cultures incompatibles.

⁷⁵² Bolten (2015²), pp. 36 sqq, Bolten (2016), p. 79. Voir également Ulrich Zeuschel (2016) : „Zoomen“ zum Entdecken interkultureller Verständigungspotentiale und -ressourcen. In : *interculture journal*, 26, pp. 93-96.

Situation sur la cartographie

Le jeu Reality check est basé sur l'interaction et la communication verbale des participant·es. Étant donné le contexte franco-allemand et donc bi- voire plurilingue des formations OFAJ, nous aurions pu la classer au niveau des contenus interculturels. En effet, toutes les personnes ne parlant pas les deux langues, le groupe devait mettre en place spontanément un ou plusieurs médiateurs ou médiatrices linguistiques afin d'assurer la bonne communication. Néanmoins dans les formations interculturelles OFAJ, suffisamment de participant·es parlent généralement les deux langues pour que ce ne soit pas un obstacle pour un tel jeu. De plus, la communication linguistique n'a pas été abordée dans la discussion qui s'est tenue, principalement axée sur la considération de la pluralité des perspectives. C'est pourquoi nous faisons le choix de la classer entre le niveau général et le niveau interculturel.⁷⁵³ Enfin en suivant les interprétations insinuées lors de la formation et que nous avons approfondies, Reality check permet d'introduire une vision liquide et processuelle de l'interculturel abordé de manière positive par les compréhensions nouvelles qu'il permet et non comme solution à des conflits culturels.

7.3.2. Soirées interculturelles

Déroulement et objectifs

La soirée interculturelle ou soirée partage est un classique des rencontres franco-allemandes de jeunes. Elle est organisée en début ou milieu de rencontre et repose sur des spécialités apportées et/ou préparées par les participant·es. La soirée peut suivre une organisation prévue à l'avance par l'équipe ou être laissée à la libre organisation des participant·es. C'est une activité semi-formelle, c'est-à-dire qu'elle est un point du programme de la rencontre tout en étant menée de manière décontractée sans les codes formels habituels et avec la participation de l'équipe d'animation ou de formation. La soirée interculturelle est ainsi un bon exemple du chevauchement des phases de la formation que nous avons identifiées précédemment puisqu'elle se situe entre les phases 1 (faire connaissance) et 2 (apprentissage interculturel).

Les objectifs sont donc de deux ordres. D'une part, elle agit sur la dynamique du groupe et se situe dans la continuité des activités de déblocage favorisant le dialogue entre les participant·es et avec l'équipe. Elle permet ainsi aux

⁷⁵³ Nous observons donc une nouvelle fois que les points principaux d'une activité émergent à la suite des discussions entre participant·es et équipes de formation et ne sont pas seulement des caractéristiques intrinsèques des activités. Rappelons donc que les conclusions que nous tirons renvoient à un vécu situé dans les trois formations étudiées.

participant-es de faire plus ample connaissance. D'autre part, cette soirée représente une mise en scène des cultures visant à découvrir l'autre et sa culture et à partager la sienne.

Mise en œuvre et résultats

Sur les trois formations suivies, deux ont proposé une soirée interculturelle. Dans les deux cas, elle a eu lieu lors de la deuxième journée de formation. Cette soirée a été présentée comme une « soirée interculturelle » dans la formation A, tandis que la formation B utilisait alternativement les termes « soirée interculturelle » et « soirée partage » (« Mitbringabend ») avec une préférence pour le second. Nous présenterons successivement ces deux soirées avant d'en proposer un commentaire croisé.

Lors de la formation A, un temps de préparation était prévu en fin d'après-midi avant le dîner lors duquel les participant-es se sont retrouvé-es en groupes nationaux avec pour consigne de présenter « son pays, sa région et/ou son groupe et donc sa culture »⁷⁵⁴, de manière ludique. Plusieurs activités ont alors été imaginées en fonction de ce que les participant-es avaient (ou n'avaient pas) apporté. Les Tunisiennes ont proposé un défilé en habits traditionnels et une initiation de danse ainsi que diverses spécialités culinaires. Les Allemandes ont mis en scène un anniversaire d'un enfant et nous ont fait jouer à un jeu répandu à cette occasion, Schokolade schneiden soit « couper le chocolat ». Elles nous ont également montré ce qui s'apparente à un rite pratiqué lors de certains anniversaires : la personne qui fête son anniversaire s'assoit sur une chaise et est portée dans les airs un nombre de fois correspondant à son âge, le tout accompagné d'une comptine « hoch sollst du leben ». Enfin, les Françaises avaient préparé un jeu à partir de mots d'argot dont les autres participant-es devaient trouver la signification parmi plusieurs propositions.

Lors de la formation B, les participant-es ont également eu un temps de préparation en fin de journée afin d'organiser la soirée dont iels avaient la responsabilité. Des groupes se sont formés en fonction des envies de chacun-e et des spécialités apportées. La grande salle de travail a été réaménagée afin de pouvoir y manger. Les spécialités culinaires et les boissons ont été disposées sur un buffet dressé pour l'occasion. La soirée pouvait alors débiter et chacun-e a donné quelques informations sur ce qu'il ou elle avait apporté ainsi que quelques explications sur la raison de ce choix. À la suite du repas, certain-es participant-es ont proposé différents jeux (notamment le fameux jeu du loup-garou) qui n'ont pas tous pu avoir lieu faute de temps. Un participant originaire du Mali a par exemple organisé de manière très spontanée une grande mise en scène afin de reconstituer et de partager la vie dans son village natal. Pour ce

⁷⁵⁴ Formation A, 16/02/2020.

faire, il avait demandé à plusieurs participant·es de jouer les villageois·es de différentes générations et nous avons circulé dans ce village reconstitué et participé aux activités proposées successivement – musique ou jeu de société notamment.

Dans les deux cas, l'objectif relevant de la dynamique de groupe a bien été atteint. L'activité permet un moment presque informel où les participant·es se rencontrent et apprennent à se connaître davantage. Néanmoins, un cadre fort a tendance à limiter cet effet par la perte du caractère informel de l'activité. De même, l'objectif visant à découvrir l'autre est rempli dans les deux formations mais de manière bien distincte, comme nous allons l'observer.

Commentaire

Si dans les deux cas, l'activité repose sur la communication, le partage et l'interaction entre les participant·es et les équipes de formation, les deux courtes descriptions font apparaître des différences notables quant aux objectifs poursuivis concernant le partage et la découverte des cultures.

Dans la formation A, le cadre de ce partage est donné par l'équipe d'animation qui a choisi d'axer les présentations autour des trois groupes nationaux. L'idée sous-jacente est donc que l'accès à une autre culture passe par la matérialisation de celle-ci, alors envisagée comme un ensemble de pratiques (objets, vêtements, images, mots, danses, chants, rituels, etc.). Cela rappelle en outre les présentations exotiques ou folkloriques que l'on peut trouver dans les guides touristiques, en y adjoignant toutefois une incarnation via l'implication active des participant·es. Enfin, cette manière de faire tend également à présenter chaque pays sous une forme homogène où les pratiques présentées portent une validité transcendant les participant·es les proposant puisque iels mettent en scène ensemble les mêmes pratiques.

La formation B propose une autre manière de faire. Les participant·es ne sont pas divisé·es et réparti·es selon les groupes nationaux mais selon des groupes qui se créent en fonction de l'organisation de la soirée. Les spécialités n'ont pas non plus été axées sur le pays d'origine mais sur ce que les participant·es avaient envie de partager avec le groupe. Ainsi, certain·es personnes ont choisi de partager une spécialité se rapportant à leur vie professionnelle comme l'animation de jeux auxquels chacun·e pouvait participer. Ainsi remarquons-nous la possibilité d'une interprétation personnelle de ce qui était attendu par « spécialité », donnant l'occasion à chacun et chacune de présenter une part librement choisie de soi-même sans devoir se conformer à un cadre restrictif préétabli. Le but de cette soirée et la façon dont elle a été organisée par les participant·es met ainsi l'accent sur les personnes présentes et sur la rencontre interindividuelle à travers les artefacts partagés et non sur la rencontre de groupes nationaux clairement établis. Par ailleurs, la dénomination

« soirée partage » – terme utilisé plus fréquemment par l'équipe que « soirée interculturelle » – renseigne selon nous sur la volonté des formateurs et formatrices de sortir de la soirée interculturelle comme elle est habituellement mise en place – ce que nous a de surcroît confié une des formatrices.⁷⁵⁵ Cette soirée partage permet de saisir et de vivre l'interculturel d'une manière différente comparativement à l'exemple précédent. En effet, elle est l'occasion pour les participant·es et l'équipe de formation de faire connaissance en dépassant les appartenances nationales. Ce faisant, ce sont surtout les manières de se présenter qui sont mises en scène. En effet, les spécialités apportées, leur présentation et l'explication de ce choix sont au cœur de la soirée. Ces spécialités agissent alors comme un support participant de la construction de sa propre identité à travers une narration sur soi-même.⁷⁵⁶

Précisons qu'un mécanisme similaire de présentation de soi est également à l'œuvre lors de la soirée interculturelle de la formation A, même si le cadre d'action est plus restrictif et donné par avance. L'accent pourrait ainsi être mis, dans une discussion-réflexion ultérieure, sur ce processus au sein des trois groupes ayant abouti à la décision de proposer telle activité ou tel jeu. En effet, cette décision n'a pas été prise seulement à travers la vision qu'a le groupe de lui-même ni à travers la question du choix de ce qui est présenté, mais également à travers la perspective des autres : qu'est-ce qu'on aimerait présenter et qui pourrait intéresser les autres ? Cette question peut amener différentes réponses. Ce peut être la volonté de faire découvrir un aspect de son pays que l'on suppose inconnu (une tradition, une coutume, des expressions, des aliments, etc.), un aspect que l'on suppose connu que l'on souhaite présenter sous un autre angle (un cliché par exemple) ou même un aspect que l'on suppose connu voire attendu des autres dont on ne souhaite pas décevoir les attentes (comme une spécialité culinaire ou une boisson). À cela s'ajoute des considérations très pragmatiques allant du matériel à disposition à la place et au temps nécessaires en passant par le nombre de participant·es. On voit ainsi que la consigne de présenter sa culture peut en fait révéler un ensemble de choix individuels et groupaux, libres et contraints, permettant de déconstruire la culture envisagée comme entité stable et partagée uniformément au sein d'un groupe – en l'occurrence national. On saisit aussi que les pratiques visibles d'une culture peuvent être provoquées de l'extérieur : on peut se sentir obligé·e d'apporter une spécialité sans l'apprécier ou sans désirer ardemment la partager parce que l'on sait qu'elle représente bien la région dont on vient ; ou comme cela a déjà été souligné, on peut partager une spécialité parce que l'on sait

⁷⁵⁵ Formation B, 03/03/2020.

⁷⁵⁶ Dervin (2006).

qu'elle est attendue par les autres ou encore parce que son transport jusqu'au lieu de formation est aisé.

À condition qu'une telle réflexion soit volontairement engagée lors des formations, ces deux manières distinctes de mener la soirée interculturelle pourraient permettre d'aborder le caractère multiple des individus à travers l'attention portée sur les stratégies individuelles et groupales visant à présenter une part de soi plutôt qu'une autre dans un contexte bien particulier. Une telle réflexion permettrait donc finalement de déconstruire l'appartenance à une culture ou une identité fixe.⁷⁵⁷ Dans le cas de la soirée interculturelle de la formation A, une telle discussion paraît indispensable afin d'atteindre cet objectif. En revanche, la soirée partage de la formation B permet d'appréhender ces mécanismes à la marge sans obligations de les aborder de front.

Aussi, cette activité permet de montrer qu'un même objectif peut receler des interprétations et des manières de faire bien diverses. Découvrir l'autre et sa culture peut amener à une activité centrée sur les particularités et spécialités nationales ou bien permettre d'initier des mécanismes de présentation de soi plus ouverts où le terme « spécialité » peut être librement interprété : spécialité locale en lien avec le lieu de résidence, en lien avec le lieu d'origine ou encore avec un lieu apprécié ; spécialité culinaire ou relevant des activités quotidiennes ou professionnelles, etc.

Situation sur la cartographie

Ainsi faisons-nous face à deux activités similaires. Toutes deux mises sur l'interaction des participant·es – l'équipe de formation peut également s'investir dans l'activité et apporter quelques spécialités à partager. Les deux activités ont trait à un champ d'action spécifique, celui-ci étant toutefois défini différemment. Celui-ci avait été défini dès la consigne donnée dans la formation A et constituait l'espace national. Au contraire dans la formation B, le champ d'action n'est pas délimité a priori mais est dessiné par les choix des participant·es. Il correspond tantôt à un espace géographique – toutefois plus resserré que l'espace national comme ce peut être le cas avec une spécialité culinaire régionale ou associée à une ville – tantôt à une orientation professionnelle comme ces spécialités apportées sous forme de jeux et d'activités ludiques par des participants et participantes actives dans le travail d'animation sociale. Il peut même correspondre à ces deux interprétations – espace géographique et orientation professionnelle – comme ce fut le cas avec la reconstitution d'un

⁷⁵⁷ Nous employons le conditionnel car, comme nous le verrons plus loin, cette réflexion n'a pas été menée car elle ne constituait pas, dans l'esprit du programme, l'objectif de la soirée partage. Une telle orientation pédagogique reste toutefois une possibilité pouvant être mise en œuvre.

village malien. Enfin, la « soirée interculturelle » véhicule une vision centrée sur l'homogénéité des groupes culturels envisagés comme groupes nationaux tandis que la « soirée partage » permet de montrer l'hétérogénéité qui existe entre les participant·es d'un même pays et met en scène des mécanismes de présentation de soi. La première relève donc du pôle solide-structurel tandis que la seconde correspond au pôle liquide-processuel.

7.3.3. Jeux de ville : rallyes et décryptage

Déroulement et résultats

Les jeux de ville – appelés rallye comme dans les formations A et B ou décryptage dans la formation C – sont des classiques des rencontres franco-allemandes qui peuvent être organisés de nombreuses manières différentes. De manière générale, les participant·es visitent la ville où a lieu la rencontre (ou un quartier) en petits groupes de manière autonome et en autogestion – selon l'âge des participant·es – durant une demi-journée et ont quelques défis à réaliser durant cette visite. Les résultats sont ensuite présentés au reste des participant·es dans une restitution commune.

Les objectifs sont là aussi de plusieurs ordres. Organisé en début de séjour, le rallye vise à favoriser la dynamique de groupe et permet aux participant·es de faire plus ample connaissance durant un long moment passé en petits groupes. C'est donc par la même occasion un jeu de déblocage. Le rallye cherche ensuite à faire découvrir le contexte local et l'environnement dans lequel se déroule la rencontre ou la formation. Enfin, un autre objectif – en lien avec le déblocage – est de pousser les participant·es à agir dans un contexte inhabituel caractérisé par une nouvelle ville et – pour une partie du groupe – une nouvelle langue

Mises en œuvre et résultats

Nous présentons dans cette section les quatre jeux de ville réalisés en présentiel puis la section suivante sera consacrée à une analyse croisée de ces quatre jeux.

Lors de la formation A, deux rallyes ont eu lieu en présentiel ; l'un à Kassel et l'autre à Strasbourg. Le premier rallye a été organisé dès le premier jour du premier module et ce, durant tout l'après-midi. Les participant·es ont été réparti·es en groupes trinationaux et trilingues et avons reçu une liste de dix-sept défis à réaliser dans Kassel et pour lesquels il s'agissait de rapporter une preuve, une photo, un enregistrement audio ou vidéo ou encore un objet. La restitution du rallye a eu lieu sous forme d'un petit sketch réalisé par chacun des groupes et mettant en scène les objets rapportés et les scènes vécues. Citons

par exemple, une scène tirée d'un de ces sketches et mettant en scène des participant·es français·es surpris·es de ne pas pouvoir payer leur café par carte bancaire. Lors de la discussion-bilan, certain·es participant·es ont reproché à l'activité de ne pas avoir permis de découvrir l'histoire de Kassel et de la région et d'avoir poursuivi un objectif uniquement ludique. En réponse, un formateur affirme que l'objectif de ce premier rallye en début de formation était essentiellement « prendre du plaisir ensemble » et « de vivre une première expérience interculturelle ». ⁷⁵⁸

Le second rallye de la formation A a été organisé différemment. Chaque petit groupe a élaboré un rallye, c'est-à-dire préparé diverses épreuves, qui a ensuite été distribué à l'un des autres groupes. Ce rallye a eu lieu lors de la journée passée à Strasbourg, soit le deuxième jour du deuxième module, et a duré tout l'après-midi. Puisque nous passions également la soirée à Strasbourg, le retour sur le rallye a eu lieu le lendemain matin sous la forme d'une discussion concernant la préparation des épreuves et leur réalisation. Les participant·es ont tenté dans la conception des rallyes de proposer des défis en lien avec la ville de Strasbourg – en réaction aux critiques qu'iels avaient formulé lors du précédent rallye. Malgré les ressources (notamment des plans et divers conseils de visites) trouvées sur internet, iels se sont néanmoins heurté·es à la nécessité de bien connaître la ville ou d'y avoir effectué un repérage préliminaire afin de donner des indications exactes et de créer un parcours intéressant. La plupart des défis ont été bien accueillis et l'accent a été mis sur le rôle de la langue lors de la discussion. Les participant·es ont pointé l'importance de traduire les consignes afin que chacun·e dans le groupe soit en mesure de les comprendre. Certain·es ont également pointé la difficulté de réaliser certains défis – comme troquer un objet ou parler à des habitant·es – lorsqu'on ne parle pas la langue et le risque de mise à l'écart que cela peut entraîner. ⁷⁵⁹

Lors de la formation B, le rallye a eu lieu dès le premier après-midi. Quatre groupes ont été formés de manière aléatoire et chacun s'est vu attribuer un quartier de Hambourg (Sternschanze, Gängeviertel, Sankt Pauli et Ottensen). Pour cela, chaque participant·e a reçu une pièce d'un puzzle à reconstituer. Le groupe était formé lorsque le puzzle était complété. Outre la répartition aléatoire des groupes, les puzzles constituaient également l'attribution des quartiers puisqu'ils représentaient chacun une carte correspondant à l'un des quatre quartiers. La répartition effectuée, chaque groupe a dû imaginer deux missions à réaliser lors du rallye et répondant à cinq critères : amusement, faisabilité, défi, découverte et communication. ⁷⁶⁰ Cette paire de missions était ensuite distribuée à un des trois autres groupes. Le rallye s'est déroulé sur une grande

⁷⁵⁸ Formation A, 15/02/2020.

⁷⁵⁹ Formation A, 22/02/2020.

⁷⁶⁰ Formation B, 02/03/2020.

partie de la journée, comprenant la pause déjeuner à organiser au sein du groupe, et a fait l'objet d'un compte rendu dont la forme était laissée libre. Les quatre groupes ont opté pour des diaporamas photos, des courtes vidéos et pour un petit jeu sur la base d'enregistrements sonores en lien avec le défi proposé.⁷⁶¹ Ces restitutions ont permis de donner un aperçu des quatre quartiers sélectionnés et ont éveillé la curiosité de participant·es qui ont profité de l'après-midi libre en milieu de semaine pour se rendre dans des lieux découverts grâce à ces retours.

Le rallye organisé lors de la formation C avait été nommé décryptage et a eu lieu l'après-midi du deuxième jour du premier module. L'équipe de formation avait organisé en amont la répartition des participant·es en quatre groupes. Un·e représentant·e de ces groupes a pioché au hasard parmi quatre thèmes (économie et politique, jeunesse, histoire, culture) et quatre manières de restituer l'activité (émission de télévision, podcast, chanson ou poème et sketch). Le décryptage consistait alors à se rendre dans la ville de Douarnenez où se déroulait la formation, afin de recueillir des informations en lien avec le thème pioché. La restitution a ensuite permis de transmettre aux autres participant·es les informations obtenues et les anecdotes vécues durant l'après-midi. Ce rallye n'était donc pas composé de petits défis mais incitait à entrer en contact avec diverses personnes afin d'obtenir des informations et des renseignements très concrets, à la manière d'un reportage journalistique.

Commentaire

Relevons d'emblée que tous ont été organisés en début de formation et ont permis d'initier et de renforcer la dynamique et la cohésion entre les participant·es à travers des objectifs à réaliser en commun et les interactions au sein des groupes. Les participant·es doivent en effet s'entendre sur plusieurs points essentiels pour réaliser l'activité. Cela commence par la décision concernant le déjeuner. Ce point peut paraître futile mais est symptomatique de la manière dont le groupe interagit. Il faut en effet bien souvent parvenir à accorder plusieurs envies, restrictions et régimes alimentaires avec une gestion du temps alloué au rallye. Deux cas de figures ont été observés : soit le groupe parvient à un accord satisfaisant chacun·e, soit le groupe se sépare afin que chacun·e trouve quelque chose à sa convenance puis se retrouve à un horaire et un lieu

⁷⁶¹ Un groupe avait par exemple reçu comme défi d'enregistrer le plus de langues différentes possibles et autres que l'allemand. Lors de la restitution, ce groupe a ainsi diffusé les enregistrements réalisés avec plusieurs passant·es s'étant prêt·es au jeu. Le but fut alors pour les autres participant·es d'identifier les langues parlées. Formation B, 02/03/2020.

fixés.⁷⁶² Il en va de même pour les missions à réaliser : généralement, elles sont exécutées en groupe mais occasionnellement et par gain de temps, le groupe peut être amené à suivre une autre stratégie consistant à se répartir les défis. Enfin, le compte rendu final doit faire l'objet d'une négociation et d'un accord au sein des groupes, tant sur les éléments à présenter que sur la forme.

Concernant les « réalités de vie sur place »⁷⁶³, si celles-ci ont pu être découvertes lors de chacun des rallyes, cela n'a pas été réalisé de manière identique dans les quatre formules présentées. La formation C qui a mis l'accent sur le contexte social, culturel et politique de la ville de Douarnenez a fait de ces objectifs les points centraux du rallye. À l'inverse lors rallye effectué à Kassel, cette expérience ne faisait pas partie des objectifs premiers de l'activité et a été vécue en marge comme lors du paiement d'un café. La fonction de déblocage qui va de pair avec cette expérience a été diversement appréciée mais dépend avant tout de caractère individuel : il sera en effet plus difficile pour une personne introvertie d'engager une discussion ou de demander quelque chose à une personne inconnue, d'autant plus si cela est dans une langue étrangère. Ce faisant, l'interaction avec des personnes croisées et l'usage d'une langue étrangère ont bien été vécus par les participant-es comme l'expérience d'une situation inhabituelle. Dans tous les cas, le rallye cherche à favoriser l'interaction des participant-es au sein des groupes mais également avec l'environnement direct de la formation et mise pour ce faire sur l'immersion des participant-es dans ce contexte spécifique et inhabituel.

Ajoutons une dimension ouverte par le rallye de la formation B à Hambourg mais qui n'a cependant pas été abordée sur place. La manière de faire nous semble en effet propice à la pratique du zoom avancée par Jürgen Bolten. Ce rallye a mis en avant les particularités des quatre quartiers visités ce qui permet de considérer la ville de manière plus diffuse et moins homogène. Si l'on peut comparer la ville de formation avec sa propre ville ou d'autres villes connues du même pays, une réflexion similaire peut avoir lieu à l'échelle du pays dont on perçoit alors l'hétérogénéité.⁷⁶⁴ À l'inverse, des éléments communs restent perceptibles comme les diverses chaînes de magasin ou de restaurants largement présentes dans les centres villes qui fournissent un cadre habituel et

⁷⁶² Le rallye effectué à Strasbourg était particulier car les deux premiers modules de la formation A s'enchaînaient directement. Après plus d'une semaine passée ensemble, cette pause déjeuner a, en outre, permis à celles et ceux qui le désiraient et en avaient besoin de prendre une heure pour soi et de se détacher de la vie de groupe.

⁷⁶³ OFAJ/DFJW (2016) : *Référentiel de formation*. Paris/Berlin : OFAJ/DFJW, p. 11.

⁷⁶⁴ Pensons aux participant-es de Marseille dont certain-es visitaient Strasbourg pour la première fois lors de la formation A : l'histoire (pour sa part visible), l'architecture ou même le climat sont des éléments tangibles et sensibles relevant de spécificités locales.

sécurisant.⁷⁶⁵ Ainsi, le degré d'hétérogénéité ou d'homogénéité dépend du niveau de considération et donc du zoom : au niveau du quartier, de la ville, du pays, du continent. Mais, ces niveaux restent entremêlés et comportent tous des éléments de disparité et de ressemblance. Néanmoins, cela ne doit pas cacher qu'une telle comparaison en termes de ressemblances et de différences est toujours autocentrée et a comme point d'appui ses propres pratiques et habitudes. L'expérience et le constat qu'il existe d'autres pratiques sont une première étape qui en appelle une suivante, consistant d'une part à en accepter la validité et d'autre part, à relativiser ses propres manières de faire.

Situation sur la cartographie

Les lignes précédentes ont dû permettre de relever les points clés concernant les trois dimensions. Le rallye est une activité misant sur l'interaction entre les participant·es laissé·es en autonomie et autogestion durant la durée de l'activité qu'ils doivent réaliser en groupe puis en proposer une restitution. Le rallye permet d'aborder, de manière plus ou moins poussée, le contexte local dans lequel se déroule la formation. À ce titre, nous pouvons le ranger au niveau spécifique des contenus. Enfin, concernant la vision de l'interculturel véhiculé lors du rallye est d'ordre processuel tant au niveau des interactions entre les participant·es qu'au niveau des expériences réalisées au contact direct de la ville et de la population.

7.3.4. Jeux de ville en ligne

Déroulement et objectifs

Hormis leur organisation digitale et virtuelle, les rallyes et décryptages menés en ligne poursuivent les mêmes objectifs que ceux décrits précédemment. Il s'agit de renforcer la cohésion entre les participant·es, de découvrir un contexte local et de se confronter à un contexte ou des situations inhabituelles. Ils poursuivent également une fonction de déblocage en cherchant à favoriser les interactions entre les participant·es.

⁷⁶⁵ Voir par exemple cette remarque d'un participant à la formation C ayant déjà vécu quelques expériences d'encadrement de rencontres internationales : « J pense qu'y a aussi la peur de l'inconnu qui joue quand on va quelque part avec des jeunes. J'suis parti en Allemagne avec des jeunes et ils ont réagi un peu comme les tiens jusqu'à c'qu'ils voyent le McDo et là ils ont vu quelque chose qu'ils connaissaient et tout de suite ça allait mieux. » Transcription C, lignes 599-604.

Mises en œuvre et résultats

Les trois formations étudiées ont là aussi proposé trois manières de faire différentes. Nous les passons en revue avant de les commenter.

Les consignes données lors de la formation A étaient assez précises mais la concrétisation des activités a été laissée aux participant·es. Des petits groupes ont été formés et ont préparé des activités ou petits défis qu'un autre groupe aurait à réaliser – sur le principe, rappelons-nous, du rallye effectué à Strasbourg. Ces activités devaient respecter plusieurs critères donnés par l'équipe de formation, à savoir durer environ une heure, être réalisées en groupe – les groupes ne devaient pas se séparer – et respecter les objectifs pédagogiques du rallye abordés lors des deux premiers modules, à savoir découvrir l'autre, favoriser la dynamique de groupe, créer du lien et stimuler l'autonomie.⁷⁶⁶ Deux objectifs différents poursuivis par les participant·es émergent des rallyes imaginés dans les petits groupes. D'une part, les activités mirent l'accent sur la découverte de la Tunisie (par exemple couleurs, symboles et signification du drapeau) car ce module aurait dû s'y dérouler. Ces activités s'appuyaient principalement sur des recherches internet – concernant des lieux précis ou une recherche d'image ou de cartes géographiques – et sur des explications données par les membres tunisien·nes présent·es dans chaque groupe – la participante tunisienne de notre groupe a ainsi délivré de nombreuses informations sur la ville de Sousse, sa médina et sa Grande Mosquée ou bien sur l'amphithéâtre d'El Jem.⁷⁶⁷ D'autre part et dans une moindre mesure, les environnements de chacun·e firent l'objet de questions avec le souci d'interagir, de bouger, de sortir et de ne pas rester assis·es devant l'ordinateur durant tout le rallye.⁷⁶⁸ Il s'est par exemple agit de présenter un objet particulier lié au confinement vécu, un aliment présent dans le réfrigérateur et représentatif du lieu où l'on se trouvait ou encore des éléments à propos du lieu d'habitation (photos ou visite en direct grâce à la vidéo).⁷⁶⁹

La formation B a proposé un rallye différent fait de consignes plus précises mais offrant une plus grande liberté pour la définition et la réalisation des activités et défis. Les participant·es ont d'abord été réparti·es en petits groupes de trois personnes. Chacun·e a imaginé une activité ou un défi pour chacune des deux autres personnes du même groupe. Pour ce faire, nous avons partagé nos adresses respectives afin de pouvoir explorer à distance les environs des autres membres du groupe – grâce au programme OpenStreetMap. La consigne était de respecter un rayon d'un kilomètre autour de l'adresse et d'imaginer des

⁷⁶⁶ Formation A, 06/11/2020.

⁷⁶⁷ *Ibid.*

⁷⁶⁸ *Ibid.*

⁷⁶⁹ *Ibid.*

activités permettant de visiter le quartier des participant·es et si possible d'entrer en interaction avec quelques personnes. Les défis ont donc été par exemple de photographier un arbre remarquable, d'enregistrer un son particulier ou de se rendre à un endroit précis découvert sur le plan et de chercher des informations sur un monument ayant éveillé la curiosité d'un·e participant·e.

Le décryptage proposé lors de la formation C se rapprochait de ce dernier rallye à la différence que les petites activités avaient déjà été préparées par l'équipe. Il s'agissait entre autres, de prendre une photo d'un élément quotidien sur lequel on pose un regard différent depuis la pandémie, d'enregistrer un son habituel, de prendre une photo d'une chose quotidienne pouvant être inhabituelle pour les autres participant·es ou encore de faire une vidéo de son lieu préféré dans son quartier ou chez soi. Les résultats pouvaient ensuite être chargés dans un document partagé via la plateforme Padlet et une présentation de certaines photos et enregistrements sonores et visuels fut organisée dans une ambiance détendue et informelle.⁷⁷⁰

Ajoutons que l'équipe avait demandé en amont de la formation à chaque participant·e de transmettre un morceau de musique et avait constitué une playlist musicale pouvant être écoutée durant le rallye.

En résumé, les consignes données lors de la formation A étaient certes les plus ouvertes mais leur mise en pratique était plus restrictive. Inversement, les consignes étaient plus précises dans les deux autres formations. Ce cadre plus limité a cependant autorisé une plus grande liberté tant dans la définition des activités (formation B) que dans la réalisation des défis prédéfinis (formation C). Il s'est en effet avéré que la consigne consistant à rester en groupe durant tout le rallye comportait une grande contrainte en termes de choix et de possibilités d'activités qui ne pouvaient être réalisées que chez soi avec son ordinateur et une connexion internet stable. Ainsi, les formations B et C ont fait le choix inverse consistant à mettre ponctuellement de côté les interactions en groupe afin de favoriser les mouvements et déplacements en extérieur.

Commentaire

La formation A est celle qui a tenté de conserver le plus possible le format habituel du rallye. Ainsi, la consigne donnée aux groupes de rester en permanence ensemble a empêché tout accès à l'extérieur et a conduit à des rallyes menés devant les écrans dans des petits groupes de discussion en limitant grandement l'autonomie et l'autogestion habituellement accordées aux participant·es dans cette activité. Ce module de formation aurait dû se dérouler en Tunisie, raison pour laquelle la plupart des questions concernaient ce pays. En effet, découvrir la Tunisie faisait partie des motivations des participant·es

⁷⁷⁰ Formation C, 03/02/2021.

européen-nes et le rallye était l'occasion d'assouvir en partie cet intérêt. En outre, les participantes tunisiennes ont également témoigné du désir de faire découvrir leur pays. Cette découverte a donc eu lieu de manière médiatisée. L'activité a également permis de travailler en groupe et de créer du lien entre les participant-es, deux objectifs principaux nommés par l'équipe de formation.

Les deux autres formes de rallyes, bien que différentes, ont opté pour un choix fort : celui de retourner la situation habituelle du rallye ou du décryptage. En effet, la réalisation des activités a induit un changement de perspective pour les participant-es. Ceux et celles-ci ont ainsi dû prêter attention à des éléments de leur quotidien – à proximité directe de leur lieu d'habitation ou de travail – ; mais le rallye a également été l'occasion de découvrir des lieux encore inconnus car en marge des rues et des itinéraires habituellement empruntés. Les objectifs ont bien été conservés mais détournés par ce changement de perspective du jeu visant alors à découvrir différemment son environnement habituel et à y prêter une attention consciente. Ce faisant, l'activité cherche à déconstruire l'habituel. Cette déconstruction est à l'œuvre à travers une attention particulière accordée à cet espace familier permettant de faire émerger des éléments inhabituels – tel immeuble, telle façade ou même tel arbre encore jamais remarqué, tel chemin encore jamais emprunté, tel son auquel on n'avait encore jamais fait attention ou bien tel élément de son quotidien qui, pour une personne extérieure, serait surprenant.⁷⁷¹ Ces expériences et ce changement de perspective permettent donc finalement de saisir l'interculturel à diverses échelles.

Nous retrouvons ainsi des éléments de l'analyse des jeux de ville en présentiel menée quelques pages précédemment.

Si l'interaction entre les participant-es étaient un élément central du rallye de la formation A, cela a été davantage mis de côté dans les deux autres formats ayant privilégié la mobilité des participant-es. Les restitutions et la préparation des activités (pour la formation B) sont néanmoins des moments en commun. En outre les participant-es de la formation C ont témoigné de leur sentiment d'avoir, grâce à cette playlist, partagé un moment commun malgré l'éloignement physique.⁷⁷² Ils ont également cherché à deviner qui avait choisi quel morceau.

⁷⁷¹ Comme cette participante guadeloupéenne étant à deux pas de la plage ou ce participant habitant dans le centre-ville de Nîmes et qui côtoie au quotidien des monuments datant de l'Empire romain particulièrement bien conservés. Formation C, 03/02/2021.

⁷⁷² Formation C, 03/02/2021.

Situation sur la cartographie

Les trois rallyes permettent d'aborder des contenus spécifiques à un champ d'action. Cependant, la circonscription de ce champ d'action est différente : il est défini selon le lieu où aurait dû se dérouler le module (formation A) ou selon les lieux où se trouvent les participant-es lors de la formation (formations B et C). L'interaction est conservée à des degrés divers dans les trois formats. La formation C est celle ayant le plus renoncé aux interactions entre participant-es mais la playlist musicale semble être une stratégie efficace pour créer ce lien. Enfin, les objectifs poursuivis et la version renouvelée du rallye axée sur un changement de perspective portent une vision liquide-processuelle de l'interculturel.

7.4. Exercices thématiques

7.4.1. « The danger of a single story »

Déroulement et objectifs

Cette activité est particulière car elle ne repose pas sur un exercice classique et documenté. L'équipe de formation a proposé le visionnage d'une conférence de l'autrice nigériane Chimamanda Ngozi Adichie donnée dans le cadre des conférences TED : « The danger of a single story ». ⁷⁷³ Aussi nous résumerons dans cette partie dédiée au déroulement et aux objectifs de l'activité les propos de Chimamanda Ngozi Adichie afin de faire ressortir les éléments qu'elle souhaite transmettre dans cette conférence.

Chimamanda Ngozi Adichie passe en revue plusieurs situations depuis son enfance jusqu'à sa vie actuelle d'autrice au Nigéria en passant par ses études aux États-Unis lors desquelles elle a été confrontée à ce qu'elle nomme des single stories soit des histoires uniques. Ce faisant, elle montre l'influence des narrations – comprises autant comme récits fictionnels et littérature que comme récits journalistiques et historiques – dans la manière de façonner la vision du monde et de la société : « show a people as one thing, as only one thing, over and over again and that is what they become. » ⁷⁷⁴ Le concept de single story est donc fortement lié au pouvoir, lui-même caractérisé par la capacité à non seulement produire un récit, mais à faire de ce récit le seul et

⁷⁷³ Chimamanda Ngozi Adichie (2009) : The danger of a single story. https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story#t-1101238 [16.05.2022].

⁷⁷⁴ Adichie (2009).

unique valable.⁷⁷⁵ Ce concept de single story permet à l'autrice d'introduire la notion de stéréotype et d'en donner la fonction de manière claire et simple : « The single story creates stereotypes, and the problem with stereotypes is not that they are untrue, but that they are incomplete. They make one story becomes the only story. »⁷⁷⁶ Les stéréotypes peuvent donc être définis comme des représentations réductrices de l'autre. Si Chimamanda Ngozi Adichie pointe le risque d'une histoire unique en termes de domination culturelle, politique ou encore économique, c'est en retour pour montrer la nécessité d'élargir ce prisme unique par une multitude d'autres histoires narrées depuis d'autres points de vue. C'est donc le pouvoir de la narration selon ses deux facettes – restrictive ou émancipatrice – que l'autrice met en avant.

Les objectifs de cette conférence peuvent donc être formulés de la manière suivante : prendre conscience qu'un point de vue est toujours particulier et partiel, comprendre qu'un point de vue reflète les positions sociales et s'inscrit dans un rapport de force et utiliser cette prise de conscience et cette compréhension pour chercher d'autres récits et perspectives dont la diversité permet d'accéder à une image plus juste de la réalité. Ils relèvent donc d'une dimension cognitive ayant vocation à rejaillir dans le comportement des participant·es.

Mise en œuvre et résultats

Le visionnage de la conférence a eu lieu lors de l'avant dernier jour du second module de la formation B – qui s'est déroulé en ligne.⁷⁷⁷ Nous avons dans un premier temps regardé la conférence individuellement puis nous en avons discuté en trois groupes monolingustiques⁷⁷⁸ avant un rapide compte-rendu de ces discussions avec l'ensemble des participant·es. Les discussions en groupes étaient aiguillées par un questionnaire fourni par l'équipe de formation.⁷⁷⁹

⁷⁷⁵ « Power is the ability not just to tell the story of another person, but to make it the definitive story of that person. » *Ibid.*

⁷⁷⁶ *Ibid.*

⁷⁷⁷ Les conférences TED présentent l'avantage d'être relativement courtes – celle-ci durait dix-huit minutes – et d'être sous-titrées en de nombreuses langues.

⁷⁷⁸ Ces groupes ne sont pas basés sur la nationalité des participant·es mais sur leur capacité à communiquer ensemble dans une même langue. La constitution de ces groupes est laissée libre selon l'envie de chacun·e de s'exprimer, dans ce cas, en français ou en allemand.

⁷⁷⁹ Quatre questions composaient ces questionnaires : 1) Qu'est-ce qu'Adichie entend par *single story* ? 2) Avez-vous été confronté·es à des *single stories* que d'autres ont utilisés pour vous définir ? 3) Pourquoi faisons-nous parfois les mêmes erreurs que celles qu'on reproche si facilement à d'autres, en matière d'histoire unique ? 4) Quel lien établissez-vous entre cette discussion et votre formation d'animateur ou animatrice interculturelle ?

Les participant·es ont identifié plusieurs sources de single stories : les médias, les livres et les maisons d'édition, l'enseignement, l'éducation, l'entourage, les films et les séries, etc. – ainsi que la nécessité de prendre personnellement conscience de sa propre confrontation à ces récits réducteurs. Ce dernier aspect est mis en lien direct avec le rôle d'animateurs et d'animatrices interculturelles (sous l'impulsion de la quatrième et dernière question) selon deux perspectives. D'une part, cette prise de conscience est jugée importante car elle permet, selon les participant·es, de mieux encadrer les rencontres franco-allemandes ou internationales à travers la connaissance de ces mécanismes de penser réducteurs et généralisants : « Nous sommes moins frustrés et de meilleurs animateurs si nous comprenons que l'histoire et la personnalité de CHACUN sont complexes ! »⁷⁸⁰ D'autre part, les participant·es attribuent aux animateurs et animatrices interculturelles la « responsabilité d'ouvrir les esprits sur ces différentes "single story" ». ⁷⁸¹ Ce faisant, l'objectif affiché n'est pas de se positionner en personne moralement supérieure mais, comme le fait Adichie, de montrer que nous sommes tous et toutes soumises à ces mécanismes et qu'il s'agit donc d'en être beaucoup plus conscient·es.

Nous avons aussi ces "single Story" et c'est important d'en prendre conscience pour pouvoir ouvrir une véritable communication et ne pas être frustrés et comprendre les autres.

Cela permet dans une rencontre interculturelle de comprendre les enjeux, les difficultés, les frustrations qui peuvent se manifester et mettre en place des stratégies pour pallier ces difficultés et mettre en place des relations pérennes.⁷⁸²

Commentaire

La démarche intellectuelle – prendre conscience des single stories – et pratique – faire entendre différents récits – que propose Adichie et que les participant·es s'approprient, met ainsi l'accent non sur la fausseté des stéréotypes mais au contraire sur leur construction, sur la manière dont ils apparaissent et sont façonnés. La notion de single story est ainsi très bien adaptée et correspond à ce que Dervin nomme lui « Otherising », soit la représentation de l'autre en tant qu'autre.⁷⁸³ Le visionnage et la réflexion sur cette conférence permettent donc d'interroger la représentation du monde que l'on a et de favoriser la recherche et la prise en considération d'autres visions. De plus, cette activité permet d'attirer l'attention sur la question des stéréotypes en les abordant en tant que

⁷⁸⁰ Réponse du groupe germanophone. Formation B, 11/02/2021 [notre traduction].

⁷⁸¹ Réponse du second groupe francophone. Formation B, 11/02/2021.

⁷⁸² Réponse du premier groupe francophone. Formation B, 11/02/2021.

⁷⁸³ Dervin (2006).

constructions sociales et narratives tout en cherchant à questionner l'origine de ces représentations que l'on a des autres. Enfin, le lien direct avec l'animation interculturelle amène les participant·es à envisager les conséquences pratiques des réflexions de Chimamanda Ngozi Adichie et est un pas vers le savoir-faire I du modèle de Dervin, à savoir « discerner les identifications ».

Situation sur la cartographie

Cette activité se situe à la jonction d'un enseignement magistral – la conférence et le questionnaire – et d'une co-construction de l'apprentissage entre les participant·es. Elle relève en outre d'un contenu d'ordre général concernant les notions de représentation et de stéréotype. En effet, l'exercice est dirigé vers la compréhension du fonctionnement et du rôle des stéréotypes et de leurs conséquences pour l'animation de rencontres interculturelles. Cette réflexion transmet ainsi une vision liquide et processuelle de l'interculturel centrée sur les mécanismes permettant de repérer les single stories réductrices des un·es et des autres – et de soi-même – et d'éviter d'avoir recours à des stéréotypes, ou de réfléchir a posteriori aux raisons ayant entraîné leur usage.

7.4.2. Molécule d'identité

Déroulement et objectifs

L'activité molécule d'identité se trouve dans les fiches didactiques proposées par l'association allemande Anti-Bias Werkstatt – que nous pourrions traduire par atelier anti-discrimination. Cette activité permet de découvrir le caractère multiple de sa propre identité, elle vise également à découvrir des différences en ressemblances au sein du groupe et enfin, elle cherche de manière plus large à faire prendre conscience de l'influence de ses différentes appartenances sur sa vision du monde.

Pour ce faire, les participant·es ont une feuille sur laquelle iels inscrivent leur prénom au centre dans un cercle puis dix éléments constitutifs de leur identité – ou dix groupes auxquels iels se sentent appartenir – autour de ce cercle. Reliés entre eux et au prénom, ces éléments indépendants forment alors graphiquement une molécule. Les participant·es sont ensuite réparti·es dans des groupes de deux à quatre personnes dans lesquels chacun·e présente à tour de rôle sa molécule en expliquant ses choix avant une discussion permettant de comparer les molécules de chacun·e. Enfin, un retour des échanges est organisé en plénière. Celui-ci peut être l'occasion de lire certains groupes d'appartenance à voix haute en demandant aux participant·es de se lever lorsqu'iels se sentent appartenir au groupe appelé.

Mise en œuvre et résultats

Cette activité a été menée lors du premier module de la formation C, le lendemain de la journée consacrée à la notion de culture lors de laquelle l'équipe de formation avait introduit le modèle de l'iceberg. Précisons d'emblée les variations dans le déroulement de l'activité par rapport à la description précédente : il n'a pas été demandé d'inscrire son prénom sur la feuille – certain·es participant·es l'ont fait spontanément, d'autres non – et les groupes d'appartenance n'ont pas été appelés successivement en demandant aux participant·es de se lever lorsqu'ils se sentaient concerné·es. Il nous a été en revanche demandé, dans un esprit proche, d'accrocher nos feuilles individuelles sur le tableau de la salle de telle sorte qu'elles soient reliées entre elles. Sur le même principe que les dominos, il s'agissait de trouver, sur une feuille déjà affichée, un élément semblable à l'un des siens auquel se raccrocher.

La comparaison des différentes molécules a par exemple montré que certaines personnes avaient renseigné leur prénom comme un élément de première importance tandis que d'autres ne l'avaient pas mentionné. Ainsi un participant s'est étonné, au sein de notre petit groupe puis lors de la discussion en commun, de cette absence. Son prénom constitue pour lui l'élément central de son identité car « il [lui] a été donné à la naissance ». ⁷⁸⁴ Relevons en outre que l'identité est principalement envisagée selon des éléments objectivables et personnels, choisis ou non, comme la profession, les études, les hobbies ou les traits de caractère : « prof », « française », « étudiante », « Deutsch », « randonnée », « cycliste », « yoga », « voyage », « zen », « posé / explosif », etc. Pour autant, nous notons la présence forte d'éléments d'identification faisant référence à des revendications sociales et sociétales (« Feministin », « Klimaaktivistin », « végétarienne », « athée », « écolo ») ainsi qu'à des phénomènes de pouvoir et de discrimination liés à la place dans la société (« femme », « blanche », « hétéro », « mat de peau », « Deutsch »). Quelques cas minoritaires présentent en outre des dimensions de l'identité qui relèvent de la relation à d'autres personnes comme « Freundin », « amies ».

La discussion finale a, pour sa part, permis d'aborder la notion d'identité plus globalement. Il a d'emblée été remarqué que l'identité « n'est pas figée, elle évolue » et notamment en fonction du contexte : « la taille des bulles change en fonction de la situation », ces représentations correspondent à « un instant T ». ⁷⁸⁵ Cela signifie que, tant les éléments sélectionnés que leur hiérarchisation, dépendent fortement du contexte. À ce sujet, une autre participante, Brésilienne mais vivant en France, prend son cas personnel comme exemple et affirme se sentir plus Brésilienne en France qu'au Brésil.

⁷⁸⁴ Formation C, 08/10/2020.

⁷⁸⁵ Formation C, 08/10/2020.

Enfin, la discussion est close par un formateur qui affirme que l'« on simplifie » dans le contextes des échanges internationaux lorsqu'il est question de groupe allemand ou français et que cette catégorisation est liée au format et au contexte de la rencontre. Il ajoute que cette simplification peut cependant être « force d'intégration » lorsque des jeunes se sentent considéré·es comme Français·es ou Allemand·es pour la première fois lors d'un échange franco-allemand.

Commentaire

Plusieurs éléments peuvent être retenus des lignes précédentes. Les groupes nommés témoignent de la conscience des participant·es d'appartenir à des groupes pouvant être discriminés (« mat de peau », « femme ») mais également à des groupes renvoyant à une norme sociale (« Deutsch », « hétéro », « blanche » – même si le féminin renvoie à la catégorie précédente « femme »). Cette conscience ainsi que les différentes prises de parole des participant·es et de l'équipe pédagogique mettent en avant le caractère contextuel et relatif de l'identité. L'identité est à la fois un élément que l'on revendique pour soi par rapport à un contexte particulier et en relation à d'autres personnes (« écolo », « athée », « Feministin », etc.) et un élément assigné de l'extérieur dans un contexte sociétal plus vaste et dans la relation à autrui (comme les mentions « Freundin » et « amies »). Ainsi, les résultats de cet exercice montrent que la notion d'identité est abordée selon ses deux facettes que Dervin nomme « Self-Solidification »⁷⁸⁶ (présentation de soi) et « Otherising »⁷⁸⁷ (représentation de l'autre) et qui dépendent toutes deux du contexte d'interaction.

L'exercice permet en outre de prendre conscience du caractère multiple et mouvant de sa propre identité et, par effet miroir, du caractère multiple des autres. Il permet donc par extrapolation d'initier une prise de conscience concernant la diversité des groupes – en particulier des groupes lors des échanges internationaux – par le prisme de la diversité des identités. Enfin, cette conception de l'identité permet de saisir l'hétérogénéité des groupes d'appartenance qui ne sont qu'un point commun entre des individus plus complexes et multiples (soit la « polyrelationnalité des collectifs »⁷⁸⁸) que ne permettait pas la représentation de la culture présentée la veille dans la même formation.

Situation sur la cartographie

Molécule d'identité est un exercice interactif bien que son point de départ soit une réflexion individuelle. En effet, les résultats sont atteints par le dialogue et

⁷⁸⁶ Dervin (2006).

⁷⁸⁷ Dervin (2006). Cet aspect était plus amplement traité dans l'activité précédente.

⁷⁸⁸ Voir chapitre 2.2.

les discussions croisées entre les diverses représentations. Celles-ci permettent d'aborder une notion générale et centrale de la communication interculturelle, la notion d'identité. C'est d'ailleurs davantage la notion d'identification qui est thématifiée. Tandis que l'identité renvoie une image fixe et statique, l'identification met l'accent sur les processus d'assignation et de revendication identitaires et aborde l'identité d'un point de vue constructiviste affirmé. Cette perspective permet en outre de saisir non seulement les individus mais également les groupes dans leur hétérogénéité. L'activité peut donc être située au niveau liquide-processuel du graphique.

7.4.3. Présentations des pays

Déroulement et objectifs

Cet exercice est organisé en deux phases. Durant la première, les participant·es sont réparti·es selon les groupes nationaux et doivent s'accorder sur un certain nombre de dates importantes dans l'histoire de leur pays, de débats d'actualité et de thèmes tabous. La seconde phase est une phase de présentation des résultats au reste du groupe. Cette restitution peut prendre plusieurs formes que l'équipe d'animation doit fixer en amont : exposés oraux, affiches, mimes, mises en scène parlées, etc.

Les objectifs d'un tel exercice sont multiples. Il cherche à faire prendre conscience de l'hétérogénéité des perspectives au sein d'un même pays et permet dans le même temps d'attirer l'attention sur des éléments partagés entre les divers participant·es d'un même pays. Ce faisant, il permet en outre aux participant·es de s'approprier l'histoire de leur pays et de réfléchir aux débats de société qui les concernent. C'est également un exercice visant la découverte de l'autre et l'apprentissage de faits concrets sur les pays en présence. Il permet donc d'approfondir la phase initiale d'une rencontre dont le but est de faire connaissance. Cette découverte tend en outre à éveiller l'intérêt et la curiosité pour les pays partenaires. Enfin comme toute activité de groupes, celle-ci cherche à favoriser la cohésion entre les participant·es.

Mises en œuvre et résultats

Cette activité a été menée lors des formations A et C : au début du deuxième module pour la formation A, soit après plus de cinq jours passés ensemble ; et dès le deuxième jour du premier module pour la formation C. Dans la formation A, les participant·es ont dû nommer et présenter oralement trois dates-clés, deux débats d'actualité et un thème tabou. Dans la formation C, ils ont dû tout d'abord s'accorder sur dix dates, trois thèmes d'actualité et trois tabous

avant de resserrer cette sélection autour de trois dates, trois thèmes d'actualité et trois tabous à présenter sous forme de mime afin d'éviter les traductions.

Si l'exercice a été mené dans la phase initiale de la formation C, l'équipe de la formation A l'a proposé à mi-rencontre lors d'une journée consacrée à l'histoire et au travail de mémoire – introduite par la visite du cimetière militaire allemand de Niederbronn-les-Bains et du Centre Albert Schweitzer où nous étions hébergé·es. Ainsi, la consigne donnée aux trois groupes était de trouver des dates et des sujets en lien avec cette thématique du travail de mémoire.

Si certains événements et dates ont fait consensus et sont apparues spontanément lors des deux formations – 1789 côté français ou 1517 côté allemand, année marquée par les 95 thèses de Martin Luther initiant la Réforme protestante –, d'autres nécessitèrent une discussion argumentée – comme ce fut le cas pour les coupes du monde de football 1998 et 2006.⁷⁸⁹ Notons que cette réflexion a lieu indépendamment du nombre de dates demandées. En effet, les participant·es de la formation A ont fait remarquer leur difficulté à s'accorder sur seulement trois événements⁷⁹⁰ tandis que les participant·es de la formation C ont fait état de la difficulté à s'accorder sur autant d'événements car beaucoup ne leur étaient pas venus spontanément à l'esprit.⁷⁹¹

Concernant les restitutions, nous avons constaté lors de la formation A que les participant·es avait fait des choix dépassant la thématique mémorielle donnée (inclusion de l'éducation sexuelle dans les programmes scolaires en Tunisie, violences policières en France ou immigration et langage politiquement correct en Allemagne). Cependant, les présentations ont toutes suscité de longs échanges et séquences de questions-réponses entre les participant·es – et que l'équipe a finalement dû stopper afin d'être à l'heure au dîner. Nous avons en outre relevé que l'intérêt suscité par l'exercice et les thèmes débattus témoignaient d'un réel désir des participant·es d'entrer dans des considérations « sociales, sociétales et politiques »⁷⁹² des trois pays que cet exercice permettait enfin de combler après sept jours de formation. Quant à la formation B, une

⁷⁸⁹ Soulignons que si les groupes français des formations A et C ont indiqué la date 1789, le motif accompagnant la date est différent : « Révolution » pour le groupe de la formation C et « déclaration des droits de l'homme et du citoyen » lors de la formation A. Le groupe allemand de la formation A a, lui, indiqué l'année 2006 et plus précisément le fameux *Sommarmärchen* relatif à l'organisation de la coupe du monde de football par l'Allemagne et l'engouement généré, tandis que cet événement ne fut finalement pas retenu par le groupe de la formation C dans lequel nous étions présent et avons pu suivre et participer aux débats.

⁷⁹⁰ Formation A, 20/02/2020.

⁷⁹¹ Formation C, 06/10/2020.

⁷⁹² Formation A, 20/02/2020.

discussion étonnante autour de Victor Schœlcher⁷⁹³ a été engendrée par le choix du groupe français d’aborder la cancel culture par un prisme historique.

L’équipe de formation a été elle-même surprise de cette discussion autour d’une personnalité rarement évoquée en France et dans les rencontres franco-allemandes.⁷⁹⁴

Commentaire

Relevons d’emblée que l’ensemble des objectifs cités a été atteint dans les deux cas étudiés. L’exercice a rempli son rôle en éveillant un grand intérêt et une curiosité presque insatiable puisque dans les deux cas, les échanges ont dû être interrompus par les équipes de formation afin de respecter les horaires des repas convenus avec les établissements d’accueil. Chaque groupe a ainsi pu découvrir et discuter d’événements historiques et de thématiques actuelles traversant les sociétés des pays représentés. Nous souhaitons cependant attirer l’attention sur le fonctionnement de l’exercice et de ses deux phases successives.

La première phase, au sein des groupes nationaux, est l’occasion de débats et de réflexions communes à propos des éléments dignes d’être retenus. Ces choix sont basés sur ce qui a été appris et intériorisé car véhiculé par de nombreux supports (programmes scolaires, médias, discours politiques, etc.) mais aussi sur des critères faisant écho à un intérêt, un attachement et/ou un engagement personnels. À titre d’exemple, la discussion autour de Victor Schœlcher n’aurait vraisemblablement pas eu lieu sans la présence dans le groupe d’une participante guadeloupéenne. Ce faisant, les éléments qui pouvaient avoir une apparence objective sont questionnés, acceptés ou refusés et deviennent ainsi le produit de choix effectués par les participant·es. Cette première phase permet donc de questionner les récits nationaux et invite les participant·es à construire, ensemble, leur propre sélection d’événements et de sujets de débat qu’iels souhaitent exposer aux autres. Ce faisant, iels peuvent expérimenter l’hétérogénéité des sensibilités et le caractère subjectif d’une telle construction. Cela permet également de questionner les événements et personnalités

⁷⁹³ Victor Schœlcher (1804-1893) fut un homme politique français né à Paris, élu député de Martinique puis de Guadeloupe. Il fut à l’initiative du décret d’abolition de l’esclavage du 27 avril 1848. En 2020, des statues de Schœlcher sont détruites par des manifestant·es reprochant au pouvoir central français d’occulter les personnalités locales Noires ayant œuvré pour l’abolition de l’esclavage au profit des hommes blancs. https://www.lemonde.fr/societe/article/2020/05/23/deux-statues-de-victor-sch-lcher-brisees-par-des-manifestants-en-martini-que_6040559_3224.html [21.04.2022].

⁷⁹⁴ Formation C, 06/10/2020 et Peuple et Culture/interkulturelles Netzwerk e.V. (2020) : Rapport général et animation linguistique. Formation à l’animation interculturelle, Douanenez de 04 au 11 octobre 2020. Non publié.

tes célébrées et, inversement, celles et ceux qui ne le sont pas. La pluralité des perspectives tend alors vers une prise de conscience de la diversité des sociétés et des récits historiques.

La seconde phase fonctionne en revanche à rebours de la première. En effet, le parti-pris de cet exercice – qui rappelle les méthodes tandem découvertes au chapitre 5 – est que les participant·es endossent un rôle d'expert·es de leur propre pays et que la transmission de connaissances a lieu entre participant·es. Le revers de la médaille est que ce principe tend à ériger les participant·es en tant que représentant·es de leur pays disposant d'un savoir immanement de première main. Les discussions, échanges et argumentations de la première phase sont aplanies dans cette seconde étape de l'exercice. Le groupe présente un résultat qui acquiert une valeur de vérité alors que celle-ci avait été déconstruite et relativisée lors de la phase en groupes.

Nous faisons donc face à un exercice paradoxal. Dans un premier temps, il permet de questionner la construction des récits nationaux mais, dans un second, il présente le risque que les éléments présentés soient reçus, non comme relevant de choix, mais comme une vérité transcendant les membres de chaque groupe national. L'animation de cette activité demande donc une grande vigilance sur ce point. Il pourrait par ailleurs être intéressant de présenter non seulement les points d'accord mais aussi ceux de discussions afin de rendre compte des sujets débattus et de la diversité des perspectives. Ajoutons enfin que la mention de tabous ne fait que renforcer certains clichés existants (comme arriver en retard en Allemagne), voire en créer de nouveaux, ce qui ne semble que peu pertinent.

Situation sur la cartographie

L'activité est interactive puisque les participant·es sont au cœur de l'activité tandis que les formateurs et formatrices sont en retrait. Elle traite en outre d'un champ d'action spécifique correspondant aux pays déterminés par le cadre institutionnel (franco-allemand ou trinational) de la formation.⁷⁹⁵ Le paradoxe que nous avons soulevé rend cependant la classification selon la vision structurelle ou processuelle véhiculée plus complexe. En effet si la première phase au sein des groupes nationaux est à dominante processuelle, la seconde présente le risque de transmettre une vision structurelle et solide. Cela dépendra fortement de la manière dont est animée l'activité : des consignes, de la place laissée aux

⁷⁹⁵ C'est en effet le cadre institutionnel de la formation (franco-allemande ou trinationale) qui importe et non les nationalités effectivement présentes. Ainsi, une participante brésilienne, habitant en France depuis plusieurs années et parlant parfaitement le français réalisa l'exercice avec le groupe français et non à propos du Brésil. De même, nous avons été rattachés dans les deux formations au groupe allemand afin d'équilibrer les groupes.

discussions à la suite des présentations des groupes nationaux et aussi d'un bilan concernant l'activité elle-même permettant une mise en perspective des présentations. Cet aspect solide ou liquide dépend finalement de la focale de l'activité : celle-ci est-elle portée sur les résultats en termes de savoirs et connaissances transmises sur les pays ou sur les processus de négociations, d'argumentations et de sélections des éléments retenus par les groupes ? Évidemment, ces deux orientations ne s'excluent pas l'une l'autre et leur combinaison permettrait d'appréhender les mécanismes de solidification. Cette réflexion n'ayant cependant pas été menée intégrée à l'activité, nous scindons cette activité selon les deux phases identifiées que nous situons au pôle liquide-processuel pour la première et au pôle solide-structurel pour la seconde.

7.4.4. Héros et héroïnes nationales

Déroulement et objectifs

Une version de cette activité est proposée dans le *Manual for Human Rights Education with Young People*⁷⁹⁶ édité par le Conseil de l'Europe. Dans cette version, les participant-es doivent définir individuellement puis en petits groupes trois à quatre héros ainsi que trois à quatre héroïnes pour leur pays. Ils doivent également décrire brièvement les raisons de leurs choix. Une discussion s'ensuit qui permet d'aborder les représentations différentes et genrées des modèles masculins et féminins ainsi que les stéréotypes de genre.

Les objectifs sont donc d'amener les participant-es à considérer des événements historiques à travers plusieurs points de vue, d'interroger la construction des récits nationaux mais aussi d'éveiller intérêt et curiosité pour les autres pays ainsi que favoriser le respect entre les personnes malgré des opinions pouvant être différentes. Le contraste des points de vue cherche également à favoriser le développement d'une pensée critique. Enfin dans cette version, un des objectifs principaux est évidemment de prendre conscience des stéréotypes de genre et de leur construction dans la vie quotidienne.⁷⁹⁷

Mise en œuvre et résultats

L'équipe de la formation A a proposé une activité proche centrée non plus sur les différences de genre mais sur les trois pays représentés lors de cette formation : l'Allemagne, la France et la Tunisie. Les participant-es ont été réparti-es selon les trois groupes nationaux et ont dû définir au sein de ces groupes, trois

⁷⁹⁶ Rui Gomes (dir.) (2020²) : *Compass : Manual for Human Rights Education with Young People*. Strasbourg : Council of Europe, pp. 186-188.

⁷⁹⁷ *Ibid.*, p. 186.

héros ou héroïnes pour chacun des trois pays. L'activité a eu lieu au milieu du troisième module de la formation A. Celui-ci s'étant déroulé en ligne, les trois groupes nationaux avaient une salle virtuelle distincte. Le retour en plénière a eu lieu dans la salle principale et un tableau a été constitué à l'aide des réponses envoyées dans le chat par chacun des trois groupes. Les héros et héroïnes allemandes ont tout d'abord été présentées puis celles et ceux concernant la France et enfin la Tunisie. Les personnes citées et non connues de chaque participant·e ont été brièvement présentées et quelques commentaires ont été partagés avant de passer aux héros et héroïnes concernant le pays suivant.

Les choix effectués et les présentations successives ont initié plusieurs courtes discussions non successives au sujet du terme « héros ». ⁷⁹⁸ En effet, certaines participant·es ont fait part de leur surprise de voir des personnages fictifs considérés comme des héros : pour elle un héros doit « être connu » et « avoir fait quelque chose pour la nation ». ⁷⁹⁹ En réaction, une participante souligne que son groupe avait fait le choix de « penser out of the box » et d'envisager la question sous un angle différent, « plus divers que des personnes qui ont lutté ». ⁸⁰⁰ Pour une autre participante, c'est « l'influence » qui fait le héros qui n'est donc pas incompatible avec un personnage fictif ou un symbole. Un second axe de la notion de héros est ensuite abordé après l'évocation par les groupes français et allemand de Mohammed Bouazizi. ⁸⁰¹ Pour une participante tunisienne, il ne peut pas être considéré comme un héros à cause du « hasard » ⁸⁰² : il n'avait pas l'intention en s'immolant de lancer de vastes mouvements populaires qui deviendraient le printemps arabe. À l'inverse, d'autres participant·es ont fait remarquer que les conséquences non anticipées d'un acte sont tout aussi importantes.

Enfin, l'exercice révèle la connaissance ou le manque de connaissance au sujet des autres pays représentés. Ainsi, une participante allemande fait remarquer que « les réponses du groupe français montrent qu'ils connaissent bien l'histoire de l'Allemagne » ⁸⁰³ et souligne ensuite les difficultés qu'a eu son

⁷⁹⁸ Dans l'énoncé de la consigne et lors de l'exercice, le terme « héros » a seulement été utilisé au masculin. C'est pourquoi nous renonçons dans ce compte-rendu à l'utilisation du terme « héroïne » qui ajouterait une dimension absente lors de l'exercice.

⁷⁹⁹ Formation A, 08/11/2020.

⁸⁰⁰ *Ibid.*

⁸⁰¹ Mohammed Bouazizi, vendeur ambulant, s'immole par le feu à Sidi Bouzid le 17 décembre 2010 après que les forces de l'ordre lui ont confisqué sa marchandise et son étal. Il décède à l'hôpital le 4 janvier 2011. Son immolation est considérée comme le point de départ de plusieurs manifestations en Tunisie qui conduiront au départ du pouvoir du président Ben Ali et à son exil en Arabie Saoudite.

⁸⁰² Formation A, 08/11/2020.

⁸⁰³ *Ibid.*

groupe à nommer des figures héroïques pour la Tunisie. En outre, certains héros et héroïnes ont été nommés pour la seule raison qu'« on les connaît », que ce sont « des personnalités historiques importantes »⁸⁰⁴ et que leur réputation est mondiale – critère qui n'a parfois pas suffi à contourner les difficultés énoncées.

Au cours des discussions, les participant·es abordent également la manière dont les choix ont été opérés. Par exemple, selon une participante allemande pour qui la notion de « héros » est très reliée à « une compréhension nationale et historique », le choix de nommer des personnages fictifs peut être vu comme une stratégie afin « de rendre l'exercice plus léger ».⁸⁰⁵ Une participante tunisienne déclare que le groupe s'est demandé si les héros choisis « sont des héros pour le groupe allemand » puis d'avoir finalement pris sa décision car « nous on les connaît. »⁸⁰⁶ Quant au groupe français, les choix sont éloquentes et montrent que les membres de ce groupe – dont nous faisons partie – étaient pleinement conscient·es des personnes et/ou personnages habituellement cités et ont cherché à politiser et à apporter un contrepoint en citant des figures inattendues ayant marqué les luttes féministes, politiques et anticoloniales.

Commentaire

Les réflexions des participant·es illustrent bien la marge d'interprétation laissée ouverte par la consigne donnée : qu'entend-on par héros ? Les discussions et les désaccords dont nous avons rapporté les éléments essentiels permettent de saisir qu'une figure héroïque n'existe pas en soi mais est le résultat non seulement d'une conception individuelle – personnage fictif ou réel, pour quels actes – mais également d'une mise en récit – comme le montre la réception médiatique occidentale des printemps arabes. Étant de ce fait une construction, il devient possible de questionner l'émergence, la stabilisation et le déclin de ces figures alors envisagées, avec Roland Barthes, comme des mythes.⁸⁰⁷ Les réponses données par le groupe français témoignent – non sans esprit provocateur – de cette démarche.

Aussi, les héros et héroïnes nommés dépendent donc de diverses variables telles des stratégies choisies ou des contraintes comme le manque de connaissances suffisantes. Là aussi, les participant·es ont bien mis en lumière ces effets qui ont été au cœur de leurs réflexions : S'agit-il de nommer ce que l'on considère personnellement comme des héros ou héroïnes ? S'agit-il de nommer des personnes de notre nationalité dont on pense qu'elles seront

⁸⁰⁴ *Ibid.*

⁸⁰⁵ *Ibid.*

⁸⁰⁶ *Ibid.*

⁸⁰⁷ Voir Roland Barthes (1957) : *Mythologies*. Paris : Seuil.

nommées par une majorité de nos concitoyen·nes ? S'agit-il de nommer des personnes d'une autre nationalité dont on pense qu'elles sont partagées par la majorité des citoyen·nes de cette nationalité ? À quel point ces personnes reflètent-elles nos connaissances (ou notre ignorance) sur l'histoire des pays concernés ? Enfin nommer certaines personnes plutôt que d'autres, n'est-ce pas là une manière de questionner un récit national ?

Aussi nous l'exercice nous semble atteindre ses divers objectifs : il a permis l'échange de points de vue au sujet d'événements historiques, il a permis de découvrir des personnalités et des personnages. Se heurter à sa propre ignorance à propos d'un pays peut susciter une forme de curiosité et d'intérêt afin d'en apprendre plus. Enfin, les discussions ont fait émerger des désaccords qui ont pu être exprimés et expliqués favorisant ainsi le respect des différents points de vue – comme ce participant français qui « trouve intéressant » que plusieurs personnalités citées comme étant des héros français par les autres groupes ne soient pas « des personnes qui [l]'inspirent [lui] et qu'[il] ne voit pas comme des héros pour [lui] ». ⁸⁰⁸

Néanmoins, quelques bémols peuvent être apportés, notamment concernant le design de l'exercice. En effet, les présentations ont été organisées par blocs successifs de héros et héroïnes concernant un même pays – l'Allemagne puis la France et enfin la Tunisie. Or, le degré de connaissance de ces pays et de leur histoire variait évidemment entre les trois groupes – nous avons à ce titre relevé que des stratégies conscientes avaient été mises en œuvre concernant le choix des personnalités tandis qu'à d'autres moments ce choix était simplement guidé par le fait de connaître une personne. Or d'après les objectifs didactiques de l'exercice, les figures héroïques ne sont qu'un prétexte permettant de mettre en lumière les raisons des choix opérés. Dans le cas de la formation, cet effet a bien lieu mais est atténué par la juxtaposition de stratégies et de choix contraints par manque de connaissance. Aussi, la comparaison se fait davantage sur le plan des figures nommées que des raisons des choix. Un ordre de présentation différent – du contexte le plus familier au contexte le moins familier – pourrait à notre sens permettre de contourner ce problème en abordant davantage les raisons plutôt que l'objet du choix. Enfin, l'exercice gagnerait à élargir son cadre aux références transnationales, par exemple en demandant aux participant·es d'ajouter un héros et une héroïne indépendamment de la nationalité. Ce faisant, l'accent ne serait pas seulement mis sur les différences de perceptions entre les pays mais également sur les éventuels modèles et références partagées par les (ou par certain·es) participant·es.

Enfin, un point reste à aborder et concerne la notion de « héros ». Dans le contexte interculturel et de plus dans un contexte où l'attention est axée autour

⁸⁰⁸ Formation A, 08/11/2020.

des pays représentés, cette notion est indissociable du modèle de la culture de Hofstede découvert au chapitre 2 et en constitue la deuxième couche – entre les symboles et les rituels, l'ensemble des trois constituant les pratiques.⁸⁰⁹ Or, ces pratiques sont considérées comme étant l'expression visible de valeurs. Ainsi malgré les objectifs atteints que nous avons mentionnés, l'activité semble avoir avant tout cherché à montrer les manques de connaissance au sujet des autres pays. Les participant·es ont d'ailleurs pointé un manque de connaissance sur l'autre et la nécessité de combler ces lacunes afin d'éviter les conflits qu'elles tendent à favoriser.⁸¹⁰ Là aussi, nous pensons que le design de l'activité pourrait être adapté de manière à moins focaliser l'attention sur les représentations des groupes nationaux selon une forme de nationalisme méthodologique pour favoriser les raisons et les causes – parfois communes – ayant abouti à ces choix. Laisser la place à des références partagées par-delà le cadre des pays représentés dans le cadre de la formation est également une piste à suivre pour élargir l'activité.

Situation sur la cartographie

L'exercice laisse une grande latitude aux participant·es et repose essentiellement sur leurs échanges au sein des groupes nationaux et lors de la restitution en plénière. L'équipe n'intervient que pour l'animation des échanges et lorsque des corrections concernant des événements historiques sont nécessaires. L'activité met donc en œuvre une méthode interactive. La focalisation sur les pays représentés, tant au niveau des groupes formés que des présentations successives, tend à situer l'activité au niveau des contenus spécifiques à un champ d'action. Cependant, le dialogue entre les perspectives des trois groupes sur un même champ d'action rapproche l'activité d'un contenu interculturel. Puisque nous avons souligné les limites de ce dialogue à cause du design de l'activité, nous situons l'exercice à mi-chemin entre le niveau interculturel et spécifique. Concernant l'axe de la vision de l'interculturel véhiculée, l'exercice est là aussi ambivalent. Nous saisissons bien les objectifs poursuivis mais le format de l'activité a tendance à les atténuer et à focaliser l'attention sur la construction d'un discours au sein de groupes nationaux clairement délimités au sujet d'autres groupes nationaux. Cependant dans le cas analysé, la diversité des réponses apportées allant à l'encontre des réponses supposément attendues, l'activité parvient à saisir l'hétérogénéité des discours et des représentations au sein même d'un pays et à propos des autres. C'est pourquoi, nous plaçons cet exercice à mi-chemin entre les approches solides-structurelles et liquides-processuelles.

⁸⁰⁹ Voir *supra*.

⁸¹⁰ Formation A, 08/11/2020.

7.4.5. Stéréo-type

Déroulement et objectifs

Cette activité fait partie des méthodes OFAJ et est présentée dans le Guide pour l'animation linguistique et est envisagée comme un exercice de déblocage entre les participant·es lors d'une rencontre franco-allemande.⁸¹¹

Les participant·es sont réparti·es selon les groupes nationaux et reçoivent une grande feuille sur laquelle iels commencent par dessiner une silhouette humaine. Dans le cas d'une rencontre franco-allemande, cette silhouette est partagée en deux verticalement. Les participant·es inscrivent sur une première moitié ce qu'iels considèrent comme typique de leur propre culture puis réitérent cela pour l'autre pays sur la seconde moitié de silhouette. Les silhouettes sont à ce stade binationales. Les deux groupes échangent alors une moitié de silhouette afin de reconstituer deux silhouettes mononationales comportant les stéréotypes et préjugés des deux groupes sur un même pays. Dans le cas de groupes trinationaux, les silhouettes peuvent être découpées en trois dans le sens horizontal et l'exercice fonctionne selon le même schéma. Les groupes prennent alors connaissance des stéréotypes les concernant et une discussion est engagée à leur sujet.

L'objectif du jeu n'est ni la lutte, ni le renforcement des préjugés, mais bien plutôt d'apporter aux jeunes une palette d'opinions différentes à partir de laquelle chacun d'eux pourra se forger une opinion personnelle sur l'autre pays.

Cette approche pourra en l'occurrence être l'occasion de relativiser certaines opinions reçues, voire de relativiser l'image de sa propre culture.⁸¹²

Ainsi, les objectifs présentés sont de favoriser la compréhension et la connaissance d'autres cultures, de relativiser des idées reçues, de développer une réflexion critique sur la culture, de favoriser une plus grande tolérance et d'aider à découvrir les perspectives des autres participant·es.

Mise en œuvre et résultats

Cette activité a fait suite à la précédente lors de la formation A. Elle a donc été menée en ligne en milieu de troisième module. Les silhouettes ont été fournies par l'équipe sur une interface d'édition de documents partagés (Google Slides) : chaque participant·e y avait donc accès et pouvait éditer le document simultanément. Les couleurs des drapeaux nationaux avaient été insérés à l'intérieur des silhouettes afin de bien marquer la correspondance entre la partie du corps (buste, tronc et jambes) et le pays (Allemagne, France, Tunisie). La consigne

⁸¹¹ Bricaud (2013), p. 250.

⁸¹² *Ibid.*

donnée a été d’inscrire un maximum de stéréotypes connus à propos de chacun des trois pays. Après cette première phase, les silhouettes mononationales ont été constituées et données aux groupes en question qui ont dû imaginer un petit sketch humoristique mettant en scène cet ensemble de stéréotypes. Le but était, selon l’équipe, de « se délester de ses stéréotypes » puis de les « retourner » au moyen de l’humour afin de prendre conscience que « certaines choses sont particulièrement fausses et ridicules ». ⁸¹³ L’équipe ayant accordé plus de temps pour la préparation de ces sketches, la discussion-réflexion en commun sur l’activité n’a pas eu lieu. Les formateurs et formatrices partant du principe que « l’intérêt de caricaturer les stéréotypes de manière humoristique » avait bien été compris ont ainsi préféré accorder aux participant-es un moment plus ludique : « on espère que vous vous êtes bien amusé-es », que des hochements de tête, des pouces levés et autres « oui » permettent de valider. ⁸¹⁴ Cette discussion n’ayant pas été menée, il n’est donc pas possible de statuer quant aux résultats obtenus du point de vue des participant-es, aussi conserverons-nous l’objectif énoncé par l’équipe de formation : s’emparer des stéréotypes pour les déconstruire. Par ailleurs si l’aspect ludique a été apprécié, le rôle des sketches a davantage été d’offrir une respiration dans le module digital que de permettre un déblocage puisque l’activité a été organisée sur la fin de la formation, en milieu de dernier cycle.

Commentaire

Remarquons tout d’abord que cet exercice se situe dans le prolongement des premiers travaux de recherche menés dans les années 1970 à l’OFAJ qui avaient souligné – pour la critiquer – la place centrale de la lutte contre les préjugés dans les rencontres franco-allemandes. ⁸¹⁵ On comprend alors mieux la première phrase mentionnant les objectifs et mise en exergue plus haut. Si le but de l’exercice – non pas lutter contre mais déconstruire les stéréotypes – est tout à fait louable, la méthode de l’exercice peut toutefois être questionnée. En effet, la consigne est bien d’inscrire le plus de stéréotypes connus – peu importe si les participant-es les partagent ou non. De plus, cette consigne implique que les participant-es sont conscient-es de citer des stéréotypes. Les sketches ont donc visé à déconstruire des représentations dont la plupart, sinon la totalité, était déjà comprise comme des stéréotypes ou des préjugés. Cet exercice est peut-être utile dans une rencontre de jeunes qui n’ont pas

⁸¹³ Notre traduction d’après les propos d’un formateur : « wie lächerlich und falsch manche Sachen sind ». Formation A, 08/11/2020.

⁸¹⁴ Formation A, 08/11/2020.

⁸¹⁵ Voir *supra* chapitre 4. Rappelons simplement une formule de Remi Hess qui parlait des stéréotypes et des préjugés comme de la « tarte à la crème des échanges » franco-allemands. Hess (1999) [ca. 1983] : Le fait national. In : Kraus (dir.), p. 33.

forcément une grande expérience avec la notion de stéréotypes dans le contexte franco-allemand ou international et sûrement est-ce intéressant de découvrir comment les autres nous perçoivent par le biais de ces stéréotypes. Néanmoins organiser cette activité en fin de formation lorsque les participant·es se connaissent bien et ont eu le temps d'échanger et de se rencontrer, demande à notre sens une réflexion plus poussée sur le rôle et la fonction des stéréotypes. En effet dans notre cas, nous savions pertinemment que les stéréotypes inscrits sur les silhouettes n'étaient pas des représentations fidèles de ce que pensaient les autres participant·es mais simplement une liste de stéréotypes connus. Cette activité a donc été organisée davantage pour la faire découvrir aux participant·es afin qu'ils puissent l'utiliser dans leurs futures rencontres, que dans un objectif de compréhension générale du fonctionnement des stéréotypes. Par ailleurs, comprendre leur fonctionnement permet de donner les clés afin de les déconstruire sans focaliser l'attention sur des exemples pris parmi une liste et abordés indépendamment les uns des autres.⁸¹⁶

En outre, la consigne montre un parallèle tiré et considéré comme évident entre pays et culture. Il s'agit de nommer des stéréotypes concernant sa propre culture et la culture de l'autre à partir d'un cadre donné correspondant au pays d'origine (dans le cadre de l'échange). Le cadre pédagogique posé véhicule donc la représentation selon laquelle la culture s'exprime au niveau national et appuie ainsi le dualisme franco-allemand ou international de la rencontre et met de côté d'autres facteurs pouvant permettre d'articuler et de réarticuler différemment les relations au sein des groupes. La multiperspectivité recherchée émane donc seulement d'autres représentations reconnues comme stéréotypées. Il semble à ce titre peu probable que les participant·es soient en mesure de se forger une représentation plus juste des pays en question par l'addition d'images stéréotypées. Il aurait en outre été possible d'intégrer d'autres variables par-delà le critère national (couleur des yeux, des cheveux, taille, etc.) afin de montrer que les stéréotypes relèvent de mécanismes généraux dépassant la seule représentation des différentes nationalités.

Cet exercice court selon nous le risque de créer ou de renforcer certains stéréotypes par le simple fait de chercher à en nommer le plus possible et parce qu'une réflexion sur leurs mécanismes n'a pas été menée. Une attention portée sur les mécanismes des stéréotypes – et pas seulement sur certains stéréotypes nommés – ainsi qu'une réflexion commune semblent donc indispensables pour ne pas s'en tenir à une approche des stéréotypes en tant que « choses fausses ». L'attention pourrait ainsi être portée sur leur rôle et leur fonction dans les interactions sociales : quelles sont les fonctions des stéréotypes ? quel est leur rôle ? L'objectif serait alors de prendre conscience que le recours aux stéréotypes

⁸¹⁶ Voir *supra* l'exemple que constitue la conférence de Chimamanda Ngozi Adichie.

relève davantage d'excès de généralisations que de représentations erratiques. Pour autant, les stéréotypes jouent bien un rôle dans les interactions – qui ont vocation à les actualiser – comme le soulignait le sociologue Erving Goffman :

Lorsqu'un individu est mis en présence d'autres personnes, celles-ci cherchent à obtenir des informations à son sujet ou bien mobilisent les informations dont elles disposent déjà. Elles s'inquiètent de son statut socio-économique, de l'idée qu'il se fait de lui-même, de ses dispositions à leur égard, de sa compétence, de son honnêteté, etc. cette information n'est pas recherchée seulement pour elle-même, mais aussi pour des raisons très pratiques : elle contribue à définir la situation, en permettant aux autres de prévoir ce que leur partenaire attend d'eux et corrélativement ce qu'ils peuvent en attendre. Ainsi informés, ils savent comment agir de façon à obtenir la réponse désirée.

L'information peut provenir de différentes sources et être véhiculée par différents supports. Lorsqu'ils n'ont aucune connaissance préalable de leur partenaire, les observateurs peuvent tirer de sa conduite et de son apparence les indices propres à réactiver l'expérience préalable qu'ils peuvent avoir d'individus à peu près semblables ou, surtout, propres à appliquer à l'individu qui se trouve devant eux des stéréotypes tout constitués. Ils peuvent postuler, sur la base de leur expérience passée, que dans un milieu social donné on ne peut trouver que des gens d'une certaine espèce. Ils peuvent s'appuyer sur ce que l'acteur dit de lui-même ou sur les documents écrits attestant qui il est et ce qu'il est. Si, au contraire, ils connaissent déjà leur partenaire, ou s'ils en ont entendu parler au cours d'une expérience antérieure à l'interaction, ils peuvent prédire son comportement présent et futur, en faisant l'hypothèse de la persistance et de la généralité des traits psychologiques.⁸¹⁷

Concluons en remarquant que cette citation résonne fortement avec la conférence donnée par Chimamanda Ngozi Adichie. Nous disposons, par la médiation de divers canaux, d'images préconçues qui sont dans un premier temps utiles pour entrer en interaction mais qui nécessitent d'être révisées lors de cette même interaction.

Situation sur la cartographie

Nous avons observé que cette activité était axée sur les stéréotypes nationaux. Ceux-ci n'ont pas été abordés de manière générale mais en lien direct avec les pays représentés dans le but de « se forger une opinion personnelle sur l'autre pays. » L'exercice cherche donc à aborder des contenus spécifiques à un champ d'action, lui-même défini par l'espace national. Si l'exercice débute par une phase individuelle au sein des groupes nationaux, la discussion – lorsqu'elle a lieu – et les sketchs sont davantage axés sur l'interaction entre les participant·es. Il est plus délicat de situer cette activité sur l'axe des approches

⁸¹⁷ Ervin Goffman (1973) [1959] : *La mise en scène de la vie quotidienne. La présentation de soi*. Paris : Minuit, p. 11.

interculturelles. En effet, la focalisation sur les groupes nationaux au détriment d'autres variables tend à faire de l'échelle nationale la seule valable dans les rencontres. De plus, si les sketches permettent de déconstruire par l'humour les stéréotypes concernant les différents pays représentés, ils ne permettent pas de déconstruire les groupes nationaux : ceux-ci existent mais les représentations que l'on en a sont fausses. L'exercice ne permet pas de faire transparaître l'hétérogénéité des groupes ni les entrelacs existants entre des groupes a priori clairement établis et délimités. C'est pourquoi malgré l'esprit poursuivi, l'activité a reproduit une logique solide-structurelle de l'interculturel.

7.4.6. « Cross-Cultural Misadventures »

Déroulement et objectifs

Cette activité n'est pas une activité décrite dans des manuels didactiques consacrés à l'apprentissage interculturel mais partage quelques principes avec la méthode du Culture Assimilator que nous avons évoquée au chapitre 2. Présentons avant tout le déroulement tel qu'imaginé par l'équipe de la formation A. Les participant·es ont été réparti·es en trois groupes trinationaux puis l'activité a eu lieu en deux phases. Dans un premier temps, les participant·es ont visionné plusieurs courtes vidéos présentant des rencontres interculturelles sous la forme d'incidents critiques. Puis sur la base de ces vidéos, iels ont dû créer et jouer des saynètes mettant en scène des situations interculturelles.

Les vidéos visionnées sont issues d'une série de films muets appelée « Cross-Cultural Misadventures » créée et diffusée par l'organisation chrétienne Youth with a Mission de Jacksonville en Floride.⁸¹⁸ Les vidéos présentent les mésaventures du personnage fictif Billiam Rizzle lors de plusieurs de ses voyages dont le but est de « porter l'Évangile dans le monde entier ».⁸¹⁹ Les films sont tournés d'une manière qui se veut humoristique – gestuelle clownesque, musique au piano ou violon imitant le style des films muets⁸²⁰ –

⁸¹⁸ Ces vidéos sont disponibles sur la chaîne Youtube de l'organisation Youth with a Mission Jacksonville sur le lien suivant : <https://www.youtube.com/user/ywamjax1/videos> [16.05.2022]. Nous ne nous attarderons pas sur cette organisation dont la raison d'être est « rassembler de jeunes gens guidés par la passion de connaître et de faire connaître Dieu » comme cela s'affiche sur la page d'accueil de leur site internet. <https://ywam.org/> [29.10.2021]

⁸¹⁹ Encart contextuel inséré au début de chaque vidéo et dans le style des films muets : « Hi, my name is Billiam Rizzle, I'm going to take the Gospel to the whole world ».

⁸²⁰ Notamment le morceau de ragtime *Maple Leaf Rag* du compositeur afro-américain Scott Joplin. Le *ragtime* est un style de musique apparu à la fin du XIX^e siècle aux États-Unis et lié au *Cakewalk*. Cette danse, parodie de la démarche des maîtres blancs par les esclaves Noir·es

et durent moins de trois minutes. Chaque vidéo porte un titre situant l'action dans un pays particulier : « Billiam and the Egyptian », « Billiam and the Tibetan », « Billiam and the Iranian » et « Billiam goes to China » et chaque film suit le même format. Billiam se rend dans le pays concerné où il est invité à partager un repas chez un habitant. S'ensuivent alors divers malentendus puis l'évangéliste états-unien est chassé par son hôte très en colère à cause de ses maladresses et de son ignorance des rites et coutumes locales.

Les objectifs poursuivis sont donc de prendre conscience du rôle de la culture dans les interactions ainsi que des difficultés et particularités des rencontres interculturelles. Les sketches réalisés par les participant·es ont principalement pour but de développer et d'entretenir la dynamique de groupe. Cette activité est donc axée sur des compétences cognitives puisque les participant·es sont amené·es à présenter des situations interculturelles mais pas à agir ou à communiquer dans ce contexte.

Mise en œuvre et résultats

L'activité a été proposée le deuxième jour du premier module de la formation A. Elle a eu lieu lors de la journée consacrée à la thématique « identité, culture et apprentissage interculturel », après le Mau Mau interculturel et avant la soirée interculturelle. Le visionnage des vidéos était une entrée en matière visant à inspirer les participant·es pour les sketches. Aussi, les vidéos n'ont pas été commentées. L'apprentissage initié par ces vidéos n'a donc pas été approfondi par une discussion mais par une appropriation et une systématisation basées sur la pédagogie par le théâtre. Les saynètes ont reproduit l'esprit des films visionnés – comme cela était attendu – et ont consisté en une mise en scène humoristique de diverses manières de se saluer ainsi que de différentes coutumes liées à l'alimentation et aux repas concernant les trois pays de la formation. Nous pouvons citer à titre d'exemples tirés des sketches : se servir une portion dans une assiette ou partager un grand plat, boire de l'alcool ou non, manger ensemble ou les femmes et les hommes séparément.⁸²¹ Précisons que les éléments mis en scène ne correspondaient pas forcément à des situations vécues par les participant·es. Ces saynètes ont résulté des discussions au sein des trois groupes trinotionaux lors desquelles les participant·es ont volontairement cherché des manières différentes de faire une même chose dans les trois

dans les plantations de Floride, fut à l'origine de concours dont les vainqueurs remportaient un gâteau – d'où le nom *Cakewalk*. Le *Cakewalk* devint ainsi très populaire et fut également investi par les Blanc·hes qui pensaient caricaturer les danses des esclaves. Voir par exemple le documentaire diffusé par Arte et donc disponible en français et en allemand : Jean-Alexander Ntivyihabwa/Jamo Franz (2021) : Die Geschichte des Streetdance. <https://www.arte.tv/de/videos/102528-001-A/die-geschichte-des-streetdance-1-2/> [21.04.2022].

⁸²¹ Formation A, 16/02/2020.

pays. Cela a ainsi abouti à la représentation de pratiques qui, si elles peuvent effectivement exister dans certains contextes, n'étaient pour autant pas une norme pour les participant·es présent·es.

Commentaire

Abordons d'emblée et sans ambages la question des représentations véhiculées par la série de vidéos⁸²² : celles-ci sont au mieux maladroitement, au pire racistes.⁸²³ Dans la vidéo censée représenter la Chine, l'évangéliste états-unien en vient à dire à son interlocuteur : « Why can't you be more like the Japanese ? They're really nice people. » Dans le film représentant le Tibet, William se fait chasser sous la menace d'un couteau pour avoir écrasé un moustique dans la tente où il est reçu. On imagine que le message est que les Tibétain·es sont pacifistes et ne supportent pas la mort d'un moustique, mais alors pourquoi représenter ce Tibétain si menaçant et prêt à attaquer au couteau une autre personne ? En Égypte, William s'écrie en arrivant : « Look, it's a Moslem ! » faisant de l'islam une religion parfaitement exotique et inconnue et assimilant la nationalité à la religion. Enfin, le sketch en Iran est symptomatique des idées transmises par ces vidéos. William est en effet chassé à coup de pierres dans une réplique, disons-le, invraisemblable : « Your wife is a loose and you are a dog. You should be stoned ! » Nous ne souhaitons pas détailler davantage ces vidéos mais nous pourrions encore évoquer les costumes et les décors qui participent activement d'un ethno- ou américano-centrisme flagrant, couplé d'une vision religieuse et évangéliste douteuse. Aussi nous devons nous positionner face à ces représentations. Celles-ci ne correspondent pas à une approche interculturelle mais relèvent davantage de l'exotisation à outrance voire, soyons clairs, du racisme. Néanmoins, nous comprenons le but de l'emploi de ces films maladroitement dans le cadre de la formation et leur lien avec l'apprentissage interculturel. Ils sont en effet une mise en scène évidente d'incidents critiques. Les films présentés laissent entendre qu'une formation idoine permettrait d'éviter de tels conflits – en fournissant les clés garantissant une bonne communication. Ces courtes vidéos sont ainsi un exemple parfait de la critique formulée à l'encontre de la communication interculturelle comme

⁸²² Se référer au lien mentionné précédemment.

⁸²³ Nous n'aborderons pas davantage le sujet, mais souhaitons souligner brièvement la question que soulève l'utilisation du morceau de ragtime *Maple Leaf Rag*. L'histoire de cette musique et du *Cakewalk* résonnent ainsi fortement face aux représentations véhiculées dans les vidéos. Voir par exemple, Brooke Baldwin (1981) : *The Cakewalk : A study in stereotype and reality*. In : *Journal of social history*, 15 (2), pp. 205-218 et Gérard Noiriel (2016) : *Chocolat : la véritable histoire d'un homme sans nom*. Paris : Bayard.

outils de manipulation.⁸²⁴ En effet, les vidéos de cette association chrétienne mettent l'accent sur les différences culturelles et surtout sur les conflits qu'elles engendrent car ces différences font obstacle à la transmission d'un message précis et unilatéral. Le besoin de connaître l'autre émane de la volonté de le dominer – ici de l'évangéliser. La communication interculturelle n'est pas envisagée comme un moyen d'entrer en relation mais de mieux imposer sa vision du monde. Dans le cadre de la formation, un aspect problématique provient de l'absence de discussion au sujet de ces vidéos qui sont proposées à titre d'exemple et d'inspiration en prévision des sketches des participant·es.

En outre, l'interculturalité est présentée comme la rencontre de manières de faire, de coutumes et de valeurs différentes et incompatibles débouchant sur des conflits ouverts. La conséquence – qui est par ailleurs l'objet des vidéos – est la promotion de formations spécifiques visant à se familiariser avec les différentes pratiques (exotiques) des cultures que l'on prévoit de rencontrer, i.e. selon les pays dans lesquels on souhaite se rendre, afin d'éviter tout conflit culturel.

Enfin concernant les sketches, nous avons souligné qu'ils mettaient davantage en scène des représentations stéréotypées que des pratiques quotidiennes des participant·es présent·es. Cette activité court alors le risque de renforcer voire de créer des stéréotypes par la mise en scène de pratiques issues de représentations collectives et non discutées – critique que nous avons déjà introduite précédemment lors de l'analyse de l'activité Stéréo-type.⁸²⁵

Situation sur la cartographie

Nous avons observé que cette activité était constituée de deux phases : une première frontale correspondant au visionnage de la vidéo et une seconde plus interactive mettant les participant·es à contribution. Les deux se concentrent autour de situations interculturelles ; elles visent à montrer ce qui caractérise, du point de vue de l'équipe de formation, une situation interculturelle puis à appliquer cette représentation au contexte trinational – franco-germano-tunisien – de la formation par l'implication directe des participant·es. La manière dont sont représentées les situations interculturelles relève, quant à elle, d'une vision solide mettant l'accent sur les conflits lorsque deux cultures, par définition incompatibles, se rencontrent. Se familiariser avec les pratiques profondément différentes de ces cultures nationales est par conséquent présenté comme l'objectif général d'une formation interculturelle qu'il s'agit d'adapter en fonction des contextes particuliers de chaque rencontre internationale.

⁸²⁴ Nous avons fait état de cette critique dans notre deuxième partie. Voir *supra* et Abdallah-Preteille (2003), Bredella (2007), Rathje (2006) et Saïd (1978).

⁸²⁵ Voir *supra* et Bolten (2013).

7.5. Mises en situation

7.5.1. Préparation d'animations par les participant·es

Déroulement et objectifs

Chacune des trois formations comportait des temps dont l'organisation incombaît aux participant·es, réparti·es en binômes, trinômes ou petits groupes. Le but était de proposer une activité et de prendre en charge son animation lors d'un des jours suivants. Cela concernait avant tout les animations linguistiques auxquelles les participant·es souhaitant être certifié·es doivent s'exercer. Outre les animations linguistiques, les participant·es ont animé des activités lors des soirées interculturelles dans les formations A et B – que nous avons déjà présentées et sur lesquelles nous ne reviendrons pas – ainsi que lors de trois soirées du module en présentiel de la formation C. Dans tous ces cas, les binômes et petits groupes ont eu la liberté de proposer les activités de leur choix. Divers outils ont été mis à disposition comme le Guide de l'animation linguistique dans lequel les participant·es ont pu piocher des activités ou trouver l'inspiration. Il était également possible, comme vu au chapitre 5, qu'iels adaptent des jeux ou animations déjà connus et/ou rencontrés dans un autre contexte que celui des échanges internationaux de l'OFAJ.

Les objectifs poursuivis sont multiples mais cherchent avant tout à confronter les participant·es à une situation d'animation. Un objectif central concerne la réalisation de l'activité en groupes qui permet d'exercer la communication en plusieurs langues ainsi que la collaboration au sein des groupes. Les compétences requises et exercées par l'activité relèvent des savoir-être (flexibilité, écoute, gestion du stress pouvant être occasionné par l'animation et confiance en soi) et des savoir-faire (capacité à communiquer de manière non-violente, à prendre des décisions en groupe et à animer l'activité choisie). L'inventivité et la créativité des participant·es sont également sollicitées.

Mise en œuvre et résultats

La mise en œuvre de ces activités a lieu selon deux phases : une première phase préparatoire dans laquelle les participant·es se retrouvent en-dehors des temps programmés de la formation (lors de la pause déjeuner ou en soirée) pour concevoir leurs animations ; puis une seconde phase concernant la mise en pratique et l'animation concrète de l'activité.

Dans les trois formations, les participant·es ont préparé les activités avec grand sérieux. Certain·es ont pioché des activités existantes et décrites dans le matériel mis à disposition tandis que d'autres, encouragé·es parfois en ce sens par certaines équipes de formation, ont utilisé le cadre de la formation pour

tester des adaptations voire des créations de petits jeux appliqués à l'animation linguistique. Citons par exemple l'adaptation du jeu « memory » où il s'agissait de trouver des paires bilingues d'animaux⁸²⁶ ou une autre organisée en ligne sur le thème des saisons à l'aide d'une image et post-it digitaux.⁸²⁷ Cette centralité de l'expérience est bien symbolisée par l'un des formateurs de la formation C qui a régulièrement répété « der Weg ist das Ziel » soit « le but, c'est le chemin ».

Précisons finalement que ces activités ont un but ludique pour l'ensemble du groupe et entretiennent la dynamique entre les participant·es et l'équipe de formation qui participe généralement aux activités proposées. Un retour critique sur l'activité et l'animation est réalisé dans la continuité et fait partie intégrante de l'apprentissage des participant·es en lien direct avec la pratique de l'animation.

Commentaire

Débutons par un aspect qui peut sembler banal mais qui constitue la pierre angulaire de ces activités laissées à l'initiative des participant·es : les groupes de travail constituent des équipes d'animation. Contrairement aux exercices que nous avons croisés précédemment, le niveau de négociation ne concerne plus seulement la forme et le contenu de la restitution d'une activité et d'événements vécus ensemble (sketchs, photographies, affiches, etc.) mais le développement et la mise en œuvre d'une activité devant répondre à des objectifs pédagogiques que le groupe doit lui-même définir. Les participant·es se trouvent donc pris·es dans un processus de création pédagogique porteur d'un apprentissage interculturel. Chaque participant·e apporte ainsi au groupe ses expériences passées et diverses compétences – par exemple linguistiques, d'animation, graphiques etc. – ainsi que ses envies, sa motivation mais aussi ses limites. Le groupe doit donc conjuguer au mieux ces divers éléments personnels. Ce processus n'est pas évident et peut s'accompagner de tensions mais il est au cœur de l'apprentissage interculturel tel que promu par cet exercice. C'est donc un processus de synergies entre participant·es d'horizons divers qui est à l'œuvre. Cette vision positive de la diversité et de l'interculturel fait écho à la prise en compte de la diversité des perspectives vue précédemment tout en l'approfondissant. Il ne s'agit plus d'une introduction comme avec l'activité Reality check mais d'une mise en pratique. Cette diversité des perspectives et des points de vue a trait non seulement aux interactions à l'intérieur du groupe de travail mais agit également, en lien direct avec l'animation, dans la perception que l'équipe a du groupe qu'elle anime. Chaque membre de l'équipe peut

⁸²⁶ Formation B, 04/03/2020.

⁸²⁷ Formation B, 10/02/2021.

avoir remarqué divers éléments importants pour l'encadrement et l'animation : affinités ou tensions, personnalité introvertie ou extravertie, participation active ou tendance à esquiver, etc. Ainsi, les observations et ressentis de chaque membre de l'équipe – et, partant, les diverses perspectives sur le groupe dont iels ont la charge – participent d'une meilleure vue d'ensemble sur le groupe et permettent d'orienter ou réorienter les activités proposées en tenant compte des personnalités et caractères au sein du groupe et évidemment des objectifs fixés de la rencontre. Tant la préparation que l'animation se nourrissent donc de la diversité de l'équipe. Cependant, le travail en commun autour d'un projet requiert et stimule diverses compétences qui sont en même temps l'objet de l'apprentissage en cours. La maxime « *der Weg ist das Ziel* » illustre bien l'importance accordée davantage aux processus qu'au résultat auquel parvient le groupe. L'interculturel est directement associé aux relations qui se développent entre les membres de chaque groupe et est porté par l'objectif commun auquel iels doivent parvenir. Par ailleurs, l'apprentissage interculturel ne fait pas l'objet d'un cours ou d'un retour formel mais a lieu de manière plus implicite. En effet, les compétences que permet de développer l'exercice sont dans le même temps nécessaires à sa bonne réalisation – ce qui est par ailleurs le propre des mises en situation. Il s'agit donc de mener une (auto)réflexion sur la manière dont s'est déroulé l'exercice et sur ce qui a bien et moins bien fonctionné au sein du groupe afin d'en tirer un apprentissage basé sur la pratique. Cela montre en outre que la compétence interculturelle n'est pas une compétence figée – acquise ou à acquérir – mais demande une actualisation permanente en fonction du contexte et des individus en interaction.

L'apprentissage interculturel a donc lieu à deux niveaux, correspondant aux deux phases de la mise en situation. Premièrement, lors de la préparation en équipes d'une activité à proposer aux autres participant·es de la formation. Cette phase est une phase de concertation, de négociation où les membres de l'équipe sont amené·es à s'entendre sur les objectifs de leur activité, sur la manière de la préparer et évidemment sur le choix de l'activité elle-même. À la suite de cette première phase de travail interne à l'équipe, un second niveau porteur d'apprentissage interculturel correspond à l'animation de l'activité. Cette seconde phase correspond pour la plupart des participant·es aux formations OFAJ à une situation inhabituelle, soit parce que l'animation n'est pas une activité familière, soit parce que le contexte franco-allemand ou international et plurilingue dans lequel elle a lieu ne l'est pas. Il y a donc divers paramètres à prendre en considération comme l'interprétation consécutive des consignes qui demande un certain temps souvent sous-estimé ainsi qu'une étroite collaboration entre la personne présentant l'activité et celle traduisant ses propos. Cet exercice consiste ainsi – pour les participant·es – en une situation authentique dans laquelle l'interculturel n'est pas thématiqué ou figuré par diverses

simulations mais procède de la réalisation de l'exercice : l'interculturel ne relève plus d'une simulation artificielle mais de l'expérience concrète – au sens de Dewey.

Situation sur la cartographie

La préparation et l'animation d'activités par les participant·es correspond donc à une expérience authentique – bien que réalisée dans le contexte bienveillant et propices aux expérimentations que constitue la formation – d'une situation de collaboration que les participant·es vivront dans leurs futures animations de rencontres franco-allemandes et internationales. À ce titre, l'interculturel n'est pas thématiqué de manière explicite mais relève des expériences vécues lors de la préparation et de la mise en pratique des activités conçues ensemble par les participant·es. De plus, si la situation plurilingue et internationale constitue la base de la situation interculturelle vécue, celle-ci dépasse ce cadre initial pour englober l'ensemble des interactions au sein des groupes. Cette activité peut donc être située aux niveaux interculturel, collaboratif et liquide-processuel de la cartographie.

7.5.2. Conception d'une rencontre interculturelle

Déroulement et objectifs

Dans cette activité, les participant·es sont invité·es à concevoir en petits groupes la programmation d'une rencontre franco-allemande ou internationale. Elle se déroule sur un temps long – au moins une demi-journée – afin de reproduire les conditions des réunions de préparation telles qu'elles peuvent avoir lieu en amont des programmes d'échange.⁸²⁸ Lors de cette activité, les groupes doivent imaginer avec plus ou moins de détails selon le temps imparti le programme d'une semaine de rencontre – le programme peut être tracé dans les grandes lignes par demi-journées ou bien des activités très concrètes peuvent être détaillées pour quelques jours de l'échange ; l'activité peut contenir la réalisation d'un budget précis et d'une demande de subvention auprès de l'OFAJ ou cet aspect logistique peut être mis de côté. Enfin, le type de rencontre (rencontre franco-allemande ou trinationale de jeunes, rencontre de

⁸²⁸ Ces réunions font partie des « projets et mesures destinés à développer la qualité des rencontres et des échanges pour les professionnels de jeunesse » (OFAJ/DFJW (2019), p. 30) et bénéficient à ce titre d'un subventionnement de la part de l'OFAJ. La présence de cette simulation dans les programmes des trois formations témoigne de l'importance accordée à ces réunions en vue de l'organisation des programmes mais aussi en vue de favoriser la rencontre des animateurs et animatrices en amont dans le but de former une équipe d'animation unie et solidaire.

professionnel·les, échange scolaire ou extra-scolaire) ainsi que les groupes cibles sont donnés par l'équipe de formation ou laissés à la liberté de chaque groupe.

Cette activité est donc semblable à la précédente et vise à mettre les participant·es en situation d'animation ou ici de préparation et de conception d'une rencontre interculturelle. Les objectifs sont donc semblables et concernent le travail et la collaboration au sein d'une équipe : flexibilité, connaissance de soi, prendre ou avoir conscience de ses capacités et de ses limites, favoriser la confiance en soi, développer les capacités de communication et de prises de décisions en groupe. À ceux-ci s'ajoutent des objectifs pédagogiques relativement à la conception du programme ainsi qu'une réflexion sur les manières d'aborder l'interculturel et l'apprentissage interculturel. Ce sont donc des compétences d'ordre cognitif en lien avec la compréhension des phénomènes culturels et la manière de les transmettre qui sont aussi développées dans cette activité tournée vers la pratique.

Mises en œuvre et résultats

Cette activité a été proposée dans les trois formations auxquelles nous avons participé, selon trois manières de faire différentes. Dans le cadre de la formation A, l'avant-dernière journée de la phase en présentiel a été presque entièrement consacrée à cette activité – mis à part le début de matinée. Les formateurs et formatrices avaient réalisé en amont la répartition des participant·es en cinq groupes qui ont reçu chacun cinq courtes descriptions différentes concernant la rencontre devant être organisée. L'équipe de formation a choisi de constituer les groupes sur la base des similitudes ou différences de caractères entre les participant·es dans le but d'accentuer la dimension interpersonnelle du travail en groupe ; dimension que l'équipe souhaitait particulièrement observer dans le cadre de la certification. Un « groupe de la mort »⁸²⁹ a ainsi été constitué volontairement regroupant trois participant·es ayant un caractère affirmé et une participante plus tempérée. L'objectif affirmé par l'équipe avec cette démarche était de « les confronter à des situations inhabituelles » et d'observer « le comportement des participant·es dans un travail de groupe où il s'agit de se mettre d'accord sur un contenu pédagogique ».⁸³⁰ Ce faisant, l'accent a été mis autant sur le fond avec la création d'un programme pour une rencontre que sur la forme, c'est-à-dire sur la concertation et la dynamique au sein des groupes.

Les deux autres formations ont opté pour une organisation différente. Pour la formation B, cette activité a également été menée l'avant-dernier jour de la

⁸²⁹ Formation A, 22/02/2020.

⁸³⁰ *Ibid.*

phase en présentiel mais selon des modalités très différentes. Les groupes n'ont pas été constitués par l'équipe de formation mais en fonction d'une activité introductive réalisée la veille. Les formateurs et formatrices y avaient présenté cinq profils types d'animateurs ou animatrices : coordination, encadrement, animation interculturelle, animation linguistique et interprétariat.⁸³¹ Les participant·es s'étaient ensuite positionné·es dans la salle de séminaire selon le profil duquel iels se sentaient les plus proches. Cinq groupes ont alors été formés en essayant de trouver un équilibre entre les cinq profils – donc entre les expériences et les compétences des participant·es – ainsi qu'en termes de compétences linguistiques afin de faciliter la communication. Lors de cette journée préliminaire, les cinq groupes ont été invités à réfléchir à deux questions : « comment mettre en place une complémentarité des différents savoir-faire pour favoriser une bonne dynamique dans l'équipe d'un échange interculturel de jeunes ? » et « comment inclure la dimension linguistique dans le travail d'une équipe d'animation d'un échange interculturel de jeunes ? »⁸³² Ces questions directrices ont amené les participant·es à réfléchir à leur complémentarité et aux manières de créer des associations bénéfiques au sein des groupes formés. Les cinq groupes ont finalement obtenu la même feuille de consignes donnant un cadre identique à tous les projets – échange franco-allemand de quinze participant·es entre 16 et 18 ans dont la première phase est organisée à Hambourg et la seconde à Marseille – qui ont pu néanmoins se différencier par les thématiques librement choisies par chaque groupe.

La formation C a présenté encore un autre cas de figure car l'activité a été organisée lors du module en ligne, dont elle fut le fil rouge. L'équipe de formation avait décidé de raccourcir les phases synchrones de vidéoconférence et d'augmenter la part de la formation consacrée à ce travail en groupe, octroyant par là même occasion une plus grande autonomie aux participant·es dans la gestion de leur temps. Les séances obligatoires se tenaient l'après-midi tandis que le travail en groupe pouvait être réalisé librement en concertation au sein des groupes – certains créneaux en après-midi étaient également dévolus à cette activité. Cette manière de faire relève ainsi d'un choix fort des formateurs et formatrices qui ont donc décidé d'une adaptation drastique du module en cherchant à le rendre le plus compatible possible avec le format digital. Cela leur a également permis d'alléger et de diminuer les sessions de vidéoconférence avec l'ensemble des participant·es où l'attention chute plus rapidement en privilégiant des moments de travail en petits groupes de trois à quatre

⁸³¹ Selon l'équipe, ces cinq profils sont des idéaux-types dans le sens où ils « peuvent être changeants ». Il s'agit dès lors de « reconnaître les compétences de chaque membre de l'équipe » et « de rendre possible des processus d'apprentissage » au sein des équipes, entre les membres. Formation B, 05/03/2020.

⁸³² *Ibid.*

personnes. Concernant la répartition, l'équipe de formation a proposé dès le premier jour quatre types de rencontres différentes et les groupes ont été formés sur la base du volontariat selon l'intérêt personnel des participant·es pour les quatre projets. Les quatre types de projets proposés étaient : un échange franco-allemand de jeunes, un échange trinational de jeunes, un échange pour des jeunes ayant moins d'opportunités et un échange de professionnel·les du travail de jeunesse.⁸³³ L'équipe de formation a ensuite mis à disposition des participant·es progressivement au cours de la semaine divers matériels et ressources comme une liste de questions initiales à clarifier (objectifs de l'échange, publics, lieu, dates, thème, équipe d'encadrement, etc.) mais aussi des étapes afin d'avancer dans le projet (ébauche de programme puis réflexion plus précise sur certaines activités) ou encore des documents concernant le budget ainsi que les conditions et possibilités de financement octroyées par l'OFAJ aidant à la réalisation du budget prévisionnel. Toutes ces informations délivrées au fur et à mesure de la semaine de formation ont permis d'aiguiller les réflexions et de donner un cadre et des repères quant à la finalisation des projets. Ceux-ci ont finalement été présentés à l'ensemble des participant·es lors des deux dernières journées. Ces présentations contenaient le budget prévisionnel, les publics visés, la thématique et les objectifs de la rencontre ainsi qu'une vue d'ensemble du programme de la rencontre dont un plan détaillé des activités prévues lors des trois premières journées.

Commentaire

Malgré ces modalités différentes, les trois activités fonctionnent de manière similaire et les apprentissages réalisés y sont semblables. Cette activité nous paraît particulièrement intéressante dans l'expérience et la réflexion qu'elle entraîne en termes d'apprentissage interculturel. En effet, bien qu'étant initiée par une volonté pédagogique – et à ce titre non mise en place de manière naturelle – la simulation d'une réunion de préparation permet toutefois de se confronter à l'interculturel dans un contexte qui n'est pas fictif ou artificiel comme le sont au contraire les simulations telles Bafa' Bafa' ou Barna. En outre, ce réalisme de la situation trouve sa place sur deux niveaux. Tout d'abord, il concerne une nouvelle fois l'expérience vécue par les participant·es en termes de collaboration et d'interactions. En ce sens, l'activité implique de transférer dans une situation authentique des éléments apparus et abordés dans d'autres activités de la formation. Ce faisant, la manière d'organiser l'activité fonctionne comme un miroir des objectifs principaux de chaque formation. Ainsi, la formation B a mis l'accent davantage sur l'équipe d'animation que sur les animateurs et animatrices individuellement et a porté une grande attention sur

⁸³³ Formation C, 01/02/2021.

la multiplicité et sur la complémentarité des perspectives – comme en témoignent les diverses activités menées à ce sujet : reality check, profils types des animateurs et animatrices, conférence de Chimanda Ngozi Adichie, etc.⁸³⁴ C'est selon ce principe que les groupes ont été formés en croisant les cinq profils d'animateurs et d'animatrices. Cette question faisait en outre partie des réflexions dans chacun des groupes dont les réalisations accordent une grande place aux rôles et à la place de chacun au sein des équipes d'animation.

La formation A a, pour sa part, principalement travaillé sur les dynamiques de groupe et la coopération dans des situations critiques et conflictuelles. Cette simulation a donc été pour certains groupes – en particulier le « groupe de la mort » – l'occasion de mettre cela en pratique dans un contexte authentique de collaboration visant une production finale commune. L'activité a également mis en lumière l'importance de la dimension plurilingue dans cette collaboration et ce travail de groupe en totale autonomie. C'est ainsi qu'une participante tunisienne a été laissée en marge des discussions de son groupe car les explications et reformulations nécessaires à sa bonne compréhension des échanges ralentissaient la production du programme du point de vue des autres membres du groupe. Cela montre que la conception du programme et non la collaboration au sein du groupe avait été interprétée comme l'objectif principal de l'activité ; contrairement aux nombreuses activités menées lors de cette formation et visant avant tout cette cohésion entre les participant·es (comme le rallye ou la soirée interculturelle ainsi que d'autres jeux de coopération que nous n'avons pas abordés dans les pages précédentes).

Le second niveau de réalisme concerne le projet lui-même. En effet, l'activité est présentée initialement comme une simulation et le projet comme un projet fictif. Néanmoins, certaines des présentations sont très abouties et certain·es participant·es, pris·es dans le processus de réflexion et de création, en viennent parfois à envisager de mettre réellement en place le projet développé. La faisabilité du projet en l'état dépend non seulement de facteurs humains – le groupe ayant imaginé le projet se sent-il capable d'encadrer la rencontre selon la relation entretenue et les compétences et expériences en présence ? Les membres sont-ils suffisamment nombreux ? L'interprétation peut-elle être assurée ou faudrait-il trouver un ou une animatrice interprète ? etc. – mais aussi de l'avancement du projet. Ainsi, les simulations organisées dans les formations A et B ont été trop courtes pour parvenir à un programme totalement abouti.⁸³⁵ Au contraire, l'intensité et la durée de la simulation dans la formation C

⁸³⁴ Voir *supra*..

⁸³⁵ Lors de la formation B, les participant·es n'eurent par exemple pas le temps de rédiger un programme détaillé pour la semaine d'échange mais réfléchirent aux interactions et aux rôles

a permis d'aborder de nombreux points jusqu'à détailler certaines méthodes et activités et à constituer un budget prévisionnel (qui restait néanmoins le point à améliorer dans le cas d'une concrétisation).⁸³⁶ Dans les trois cas, les projets n'étaient pas totalement aboutis mais constituaient toutefois une base solide en vue d'une éventuelle concrétisation. Ainsi, au fur et à mesure que les participant·es s'approprient leur propre travail et leur propre réflexion, le projet initialement fictif prend corps jusqu'à apparaître comme réalisable.

Ces simulations ont en outre fait émerger une double influence dans la conception des rencontres par les participant·es en lien avec l'apprentissage interculturel. Tout d'abord, nous constatons qu'une influence forte est exercée par la formation elle-même et les participant·es n'hésitent pas à prendre la formation suivie comme exemple et à s'inspirer du déroulé général ainsi que des activités proposées. Cela se retrouve par exemple dans la place accordée aux activités visant à faire connaissance ou dans la manière de mener les activités comme le rallye ou le décryptage d'une ville ainsi que les restitutions, mais aussi dans la mention d'exercices et de jeux bien précis effectués durant la formation – tout cela faisant écho à ce que les participant·es ont vécu durant leur propre formation. La compréhension de l'interculturel peut également procéder de cette première influence liée directement à la participation à la formation. Ainsi, dans la formation A, la plupart des programmes n'ont pas fait mention d'une activité dédiée à l'interculturel, alors cantonné aux présentations des pays en présence et à une soirée interculturelle. Or, plusieurs participant·es avaient justement regretté lors du bilan intermédiaire à la fin du premier module de Kassel un manque d'apports concernant les notions de culture, d'identité et d'interculturel.⁸³⁷ Et nous nous souvenons que l'activité Mau Mau interculturel n'avait pas été comprise comme une simulation de rencontre interculturelle – comme l'entendait l'équipe de formation – par les participant·es dont les remarques et interprétations portaient davantage sur le jeu en lui-même. Nous constatons donc que la place accordée à l'apprentissage interculturel et sa compréhension lors de la formation se répercutent dans les programmes proposés. Lors de la formation B, l'interculturel a été présenté non comme une caractéristique intrinsèque de la rencontre mais comme un objectif d'apprentissage par rapport auquel l'équipe d'animation doit se positionner et comme un marqueur de la collaboration entre les membres de cette équipe. La carte mentale consacrée par le groupe 3 au travail et à la coordination au sein de l'équipe d'animation et centrée autour de la question « interculturel : complémentarité

de chaque membre de l'équipe, aux besoins des jeunes, à la thématique et aux objectifs de la rencontre ainsi qu'aux moyens pour les atteindre.

⁸³⁶ Formation C, 05/02/2021 et 06/02/2021.

⁸³⁷ Formation A, 18/02/2020.

et polyvalence ? » reflète cet apport de la formation jusque dans le programme imaginé. Cette première influence témoigne donc d'un effet certes attendu⁸³⁸ – en tout cas espéré – mais néanmoins positif des formations : leur influence sur la pédagogie mise en place effectivement dans les rencontres franco-allemandes de jeunes – effet qu'il serait par ailleurs intéressant d'approfondir par des recherches futures menées sur un temps bien plus long.

Une seconde influence provient, au contraire, des prénotions notamment interculturelles dont disposent certain·es participant·es. Ces prénotions se retrouvent dans les activités et les thématiques présentes dans les programmes conçus lors de cette mise en situation mais non traitées lors de la formation. Ces prénotions renvoient très souvent à une vision classique et structurée de l'interculturel et ont trait de manière récurrente – et observée dans les trois formations – aux stéréotypes. Nous ne citerons que deux exemples afin d'illustrer cette persistance et cette influence des prénotions à travers deux activités proposées qui n'étaient pas au programme de la formation concernée : un théâtre-forum visant à « détruire les stéréotypes et clichés »⁸³⁹ et l'organisation d'une soirée interculturelle où « chaque personne va présenter une chose de son pays d'origine (nourriture, danse, musique, vêtement...) ».⁸⁴⁰

En conclusion, ces deux facteurs d'influence montrent bien la responsabilité des équipes de formation quant aux contenus et méthodes transmises qui permettent de construire une représentation durable des objectifs d'une rencontre OFAJ et plus particulièrement de l'apprentissage interculturel et qui peuvent participer, à plus long terme, à bousculer certaines conceptions fortement ancrées.⁸⁴¹

Situation sur la cartographie

Comme l'activité précédente, cette mise en situation se situe aux niveaux interculturel, collaboratif et liquide-processuel de la cartographie. En effet, elle permet aux participant·es de vivre l'expérience authentique d'un travail de groupe pouvant de plus aboutir à la concrétisation d'un futur projet d'échange.

⁸³⁸ Pour beaucoup de participant·es, la formation constitue le seul exemple de rencontres organisées et vécues dans le cadre de l'OFAJ.

⁸³⁹ Formation C, 05/02/2021, projet 2.

⁸⁴⁰ Formation C, 06/02/2021, projet 4.

⁸⁴¹ À l'instar de cette soirée de clôture d'une des formations où nous avons mangé au restaurant – et donc hors du lieu de la formation – et où il a très vite été question des « Français » et des « Allemands », comme dans la phrase entendue « les Allemands ne connaissent pas le sarcasme » – ce qui fit immédiatement réagir sur le ton de l'humour l'un des formateurs qui a proposé d'« organiser un redoublement pour la certification ! » Ce même formateur nous confiera plus tard se voir comme celui qui doit « semer quelques graines » sans vraiment savoir si et quand elles germeront. Formation C, 10/10/2020.

Elle comporte en outre une dimension supplémentaire relative à la réflexion que doivent mener les participant·es quant à l'interculturel et l'apprentissage interculturel qu'ils souhaitent transmettre durant leur programme.

7.6. Bilan

Le tour d'horizon que nous venons de mener nous a permis d'analyser les formations de base à l'animation interculturelle selon trois dimensions relatives à la pédagogie interculturelle. Nous avons également pu relever les objectifs en termes d'apprentissage poursuivis par les différentes activités proposées. La figure 9 propose de visualiser les activités étudiées en les disposant sur la cartographie en trois dimensions. Deux tableaux permettent également une visualisation différente des résultats obtenus. Le tableau 7 montre plus clairement la répartition par formation des activités véhiculant une vision liquide-processuelle ou solide-structurelle de l'interculturel. Enfin, le tableau 8 récapitule les objectifs poursuivis par chacune des activités.

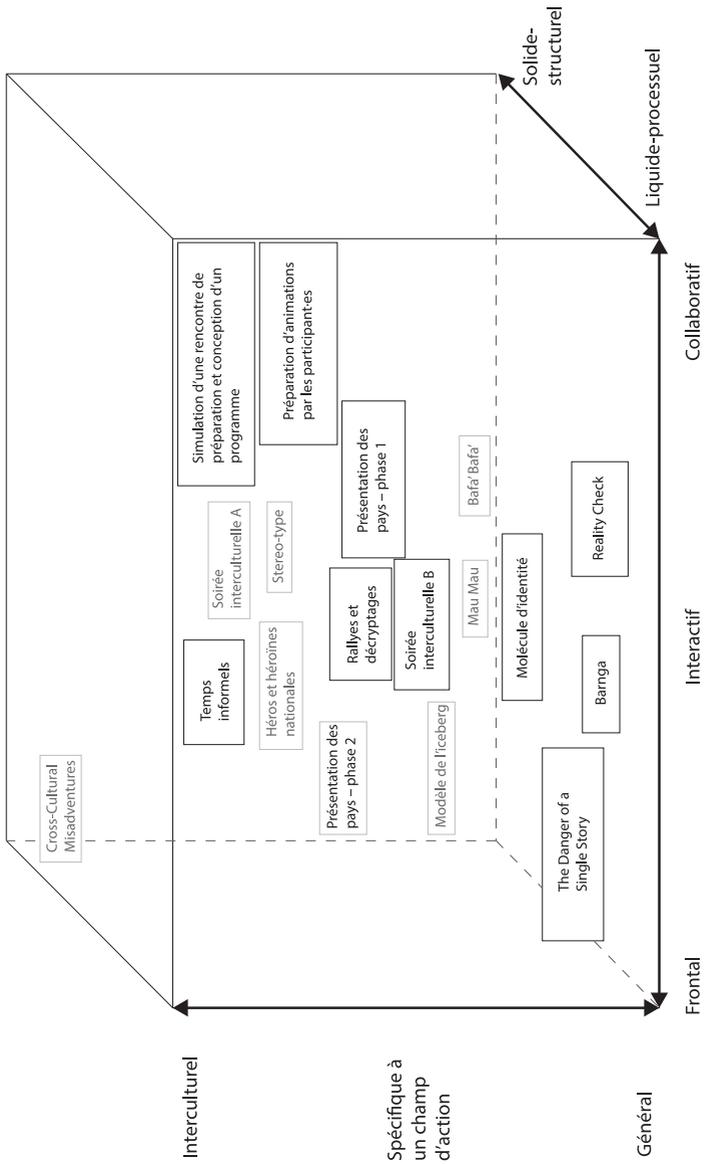


Figure 9 : Répartition des activités analysées sur la cartographie en trois dimensions (UC).

Tableau 7 : Répartition des activités des trois formations selon leur représentation liquide-processuelle ou solide-structurelle de l'interculturel.

	Formation A	Formation B	Formation C
Exposé			Modèle de l'iceberg
Simulations	Mau Mau inter-culturel	<u>Barnga</u>	Bafa' Bafa'
Jeux	Soirée interculturelle <u>Rallye</u>	<u>Reality Check</u> <u>Soirée partage</u> <u>Rallye</u>	<u>Décryptage</u>
Exercices thématiques	<u>Présentation des pays partie 1</u> Présentation des pays partie 2 <u>Héros et héroïnes nationales</u> Stéréo-type Cross-cultural Misadventures	<u>The danger of a single story</u>	<u>Molécule d'identité</u> <u>Présentation des pays partie 1</u> Présentation des pays partie 2
Mises en situation	<u>Préparation d'animations linguistiques</u> <u>Conception d'une rencontre interculturelle</u>	<u>Préparation d'animations linguistiques</u> <u>Conception d'une rencontre interculturelle</u>	<u>Préparation d'animation en soirée</u> <u>Conception d'une rencontre interculturelle</u>

Tableau 8 : Objectifs poursuivis par les activités étudiées.

Objectifs poursuivis		Savoirs	Savoir-être	Savoir-faire
Activités				
Exposé	Modèle de l'iceberg	x	x	
Simulations	Bafa' Bafa'	(x)*	x	x
	Barnga/ Mau Mau interculturel	(x)	x	x
Jeux	Reality Check	(x)	x	
	Soirées interculturelles	x	x	
	Jeux de ville	x	x	x
Exercices thématiques	The danger of a single story	x	(x)	
	Molécule d'identité	x	(x)	
	Présentations des pays	x	x	
	Héros et héroïnes nationales	x	x	
	Stéréo-type	x	x	
	Cross-Cultural Misadventures	x		
Mises en situation	Préparation d'animations		x	x
	Conception d'une rencontre interculturelle	x	x	x

*La mention entre parenthèses signifie que l'objectif n'est pas poursuivi directement par l'activité mais résulte de sa mise en œuvre et/ou d'un élargissement des réflexions et des pratiques initiées par l'activité.

Plusieurs conclusions s'imposent à la lecture de ces résultats. Tout d'abord, une majorité d'activités repose sur l'interaction et l'implication directe des participant-es. Ce faisant, l'interculturel n'est pas enseigné de manière verticale par les formatrices et formateurs mais résulte de réflexions – souvent guidées par une série de questions – s'appuyant sur l'expérimentation de situations mises en scène dans des jeux, des simulations ou via des exercices. Il est à ce titre intéressant de constater qu'une même formule pédagogique comme un jeu ou une simulation permet d'aborder des contenus divers, tour à tour généraux, spécifiques ou interculturels mais peut également véhiculer une vision aussi bien liquide-processuelle que solide-structurelle de l'interculturel.

Nous pouvons en outre avancer que, dans l'ensemble, les formations de base à l'animation interculturelle de l'OFAJ tendent à proposer des programmes en accord avec le renouvellement des formations interculturelles tel que formulé par Fred Dervin ou Jürgen Bolten et porté par la revue interculture journal.⁸⁴² Cela s'explique d'une part par l'accent mis sur les dynamiques au sein des groupes et sur les interactions entre les participant-es⁸⁴³ et donc par conséquent au primat accordé aux compétences relevant du savoir-être (gestion du stress, flexibilité, ouverture d'esprit, porter une attention à l'ethnocentrisme, etc.) et du savoir-faire (capacité à communiquer dans un contexte plurilingue, compétence sociale, capacité à animer des activités dans un contexte franco-allemand ou international, etc.). Les activités collaboratives sont à ce titre exemplaires et font office d'innovation pédagogique importante pouvant de plus déboucher sur des projets concrétisés après la formation. Il est également intéressant d'observer que ces activités ne concernent pas en premier lieu l'apprentissage interculturel mais sont dirigées essentiellement vers un travail pratique en lien avec la préparation et l'animation de rencontres dans le contexte de l'OFAJ et occupent à ce titre une place centrale dans le cadre de la certification.⁸⁴⁴ Ainsi, les innovations pédagogiques relativement à l'apprentissage

⁸⁴² Bolten (2016).

⁸⁴³ Raison pour laquelle nous avons ajouté les temps informels sur la cartographie qui constituent des moments authentiques d'échanges ayant une réelle importance dans la vie et la cohésion du groupe.

⁸⁴⁴ Le cadre généralement bienveillant de la formation permet des mises en situation assez décontractées – les formations peuvent être vues comme un lieu autorisant les essais et expérimentations contrairement aux rencontres de jeunes. Ces mises en situation peuvent néanmoins être une source de stress pour les participant-es car elles apparaissent centrales vis-à-vis de l'obtention du certificat en raison du retour effectué par le groupe et l'équipe de formation. Ces aspects varient bien sûr en fonction des participant-es et de leur relation ainsi que des attentes formulées par les formateurs et formatrices.

Par exemple, plusieurs personnes travaillant dans le domaine de l'animation en France ont participé à la première phase de la formation B et ont testé des adaptations de jeux dont elles

interculturel peuvent émerger d'activités dont le but premier n'est pas l'apprentissage interculturel. D'autre part, nous avons mis en évidence une tendance forte des formations – notamment les formations B et C – qui considèrent la diversité et l'hétérogénéité des groupes. Cet axe pédagogique encourage une autoréflexion des participant·es quant aux multiples manières de se définir (*Self-Solidification*) et de définir l'autre (*Otherising*) et pointe également le rôle central joué par la socialisation. Cette diversité est abordée non seulement comme un défi à prendre en considération lors de l'animation des rencontres mais aussi comme une chance afin de faire dialoguer des perspectives différentes. C'est ce dialogue et cette recherche de coopération et de cohésion qui caractérisent l'apprentissage interculturel poursuivi dans ces formations, tout en tenant compte du contexte d'application qui est celui de l'animation d'échanges franco-allemands et internationaux de jeunes.

Cependant, l'analyse et la lecture croisée des tableaux 7 et 8 et de la figure 9 pointent de réelles contradictions entre cet objectif et une majorité d'activités abordant l'interculturel par un prisme cognitif, de même que des disparités entre les formations. En effet lorsqu'il est question de théoriser la culture et les rencontres interculturelles, nous constatons une forte propension au recours aux modèles structurels classiques – comme celui de l'iceberg – définissant les cultures comme des ensembles homogènes, statiques et distincts les uns des autres. Partant, les rencontres interculturelles ont souvent été (re)présentées comme des rencontres conflictuelles entre des individus appartenant à des cultures différentes, elles-mêmes porteuses de valeurs différentes. Diverses activités et manières d'animer les activités par les formateurs et formatrices ont diffusé cette idée. C'est par exemple le cas dans Bafa' Bafa' mais aussi dans les films *Cross-Cultural Misadventures* ou encore dans diverses activités de coopération menés lors de la formation A dans le but de créer une situation explosive et d'y confronter les participant·es. Ces activités ont toutes un point commun : la situation conflictuelle n'apparaît pas naturellement mais est

étaient familières en vue d'en faire des animations linguistiques. Ce faisant, c'est tout le groupe – y compris les formateurs et formatrices – qui bénéficie du retour d'expérience à la suite des animations. Cette manière de procéder fut par ailleurs encouragée par l'équipe de formation, ouverte à ces expérimentations.

Nous avons en revanche pu observer et ressentir lors de la formation A la pression que représentaient la préparation et l'animation de l'animation linguistique. Nos observations – confirmées par des discussions informelles avec les participant·es – et la comparaison avec les autres formations montrent que ce stress était dû à deux facteurs. D'une part la présentation très stricte de ce qu'est l'animation interculturelle laissant peu de place à l'inventivité personnelle ainsi qu'à la forme que prenait le retour de l'équipe réalisé de manière très frontale.

favorisée par des choix de l'équipe de formation et par des consignes.⁸⁴⁵ Les formateurs et formatrices ont pleinement conscience des biais introduits⁸⁴⁶ et ceux-ci font d'ailleurs partie de la discussion-bilan à la suite des diverses activités.⁸⁴⁷ Rappelons que ces activités sont menées dans le but de simuler une rencontre interculturelle ; elles se veulent donc être une représentation « réaliste »⁸⁴⁸ d'une telle rencontre. Or, les formations étudiées se présentent elles-mêmes comme des rencontres interculturelles. Ainsi selon cette logique, les conflits devraient apparaître spontanément sans avoir besoin de recourir à des mises en scène pédagogiques. Ce n'est pour autant pas ce que nous avons observé. En-dehors de ces interventions actives, c'est le terme « bienveillance » qui revient systématiquement pour qualifier la vie du groupe.⁸⁴⁹ Ces observations nous amènent à souligner le rôle primordial des formateurs et formatrices dans la conception et la tournure que prennent les formations ; et donc, par symétrie, celui des animateurs et animatrices dans le cas des rencontres de jeunes. Une rencontre interculturelle n'est pas par essence conflictuelle et dépend avant tout des relations interindividuelles qui s'instaurent et se développent au cours de la rencontre – et sur lesquelles l'encadrement pédagogique a une grande influence.⁸⁵⁰

En résumé, nous faisons face à un paradoxe : les apports théoriques et certaines activités visant explicitement l'apprentissage interculturel renvoient une vision solide-structurelle tandis que de nombreux exercices concernant la pratique de l'animation interculturelle ainsi que les situations authentiques vécues lors des formations – c'est-à-dire ne faisant pas l'objet d'une simulation ou d'une mise en scène pour représenter une situation particulière – reposent sur une vision liquide-processuelle.

⁸⁴⁵ Cela est différent dans le cas des films car les situations ne sont pas réelles et n'impliquent pas les participant·es. Toutefois, montrer ces films relève bien d'un choix pédagogique.

⁸⁴⁶ Nous nous souvenons de la mention d'un formateur nous parlant du « groupe de la mort ». Formation A, 22/02/2020.

⁸⁴⁷ Voir *supra*, notamment les activités Bafa Bafa et Barnga.

⁸⁴⁸ Voir *supra*.

⁸⁴⁹ Ces deux ressentis (irritation et bienveillance) ressortent des discussions et des retours des participant·es à la suite des exercices mais également de notre propre engagement et de notre propre vécu lors des observations participantes.

⁸⁵⁰ Ce qui est par ailleurs parfaitement conscient eu égard à la place accordée, particulièrement en début de cycles mais également tout au long de la rencontre, aux activités visant à faire connaissance – y compris les animations linguistiques dont nous nous souvenons que le déblocage constitue le premier objectif. Se référer au chapitre 5.

Partie IV – Discussion et perspectives

8. Stratégies didactiques pour favoriser une vision renouvelée de l’interculturel

Les pages précédentes comportent déjà de nombreux exemples basés sur une acception liquide-processuelle de l’interculturel qui peuvent donc inspirer de nouvelles pratiques. Trois aspects concrets nous semblent devoir faire l’objet d’une attention prioritaire pour parvenir à une vision renouvelée de l’interculturel dans les formations de l’OFAJ. Il s’agit de la notion de culture, de la question des stéréotypes et de l’attention parfois exclusive accordée à la dimension internationale des échanges renvoyant à une forme de nationalisme méthodologique – ou pédagogique. De nombreuses activités et modèles existent et sont bien documentés comme en témoignent les manuels et fiches didactiques citées dans le précédent chapitre. De nombreuses références sont en outre disponibles en accès libre sur internet.⁸⁵¹ Nous renvoyons en outre au chapitre 7 où des alternatives sont abordées dans les analyses des activités.⁸⁵² Aussi plutôt que de nous focaliser sur des activités particulières, nous souhaitons dans ce chapitre aborder explicitement deux stratégies didactiques qui transparaissent de l’analyse effectuée et qui permettent, selon nous, de réaliser la transition d’une approche solide-structurelle vers une approche liquide-processuelle. Il s’agit d’une part de déconstruire les activités menées et les représentations qu’elles véhiculent et d’autre part de multiplier les représentations.

⁸⁵¹ Citons à titre d’exemples, des activités issues des méthodes anti-discriminations et anti-racismes comme le jeu des citrons ou l’exercice développé en 1968 aux États-Unis par Jane Elliott basé sur l’expérimentation symbolique de discriminations par les participant·es selon la couleur de leurs yeux. Des extraits de la simulation réalisée dans l’émission de télévision *The Oprah Winfrey Show* peuvent être consultés en ligne : <https://www.youtube.com/watch?v=ebPoSMULI5U> et <https://www.youtube.com/watch?v=IJ1PGDEKaq5> [16.05.2022]. Voir également, la boîte à outils fournie par l’association IJAB : *Methodenbox Interkulturell*. <https://ijab.de/angebote-fuer-die-praxis/toolbox-interkulturelles-lernen/methodendatenbank/methodenbox-interkulturell> [19.08.2022] et par exemple : *Zitronen*. <https://ijab.de/angebote-fuer-die-praxis/toolbox-interkulturelles-lernen/methodendatenbank/methodenbox-interkulturell/zitronen> [19.08.2022] ou *Das Zuckersturmspiel*. <https://ijab.de/angebote-fuer-die-praxis/toolbox-interkulturelles-lernen/methodendatenbank/methodenbox-interkulturell/das-zuckerturmspiel> [19.08.2022].

Une alternative au modèle de l’iceberg est proposée par Jürgen Bolten qui a développé un modèle dit de la dune. Voir Bolten (2015²), p. 87.

⁸⁵² En particulier, la conférence « *The danger of a single story* » de Chimamanda Ngozi Adichie ou bien l’activité des héros et héroïnes nationales où des alternatives pour une approche transnationale sont présentées. Voir également le manuel édité par le Conseil de l’Europe : Gomes (2020²).

8.1. Déconstruire les activités

Cette première stratégie a toute sa place dans l'analyse des simulations de situations interculturelles. Le but est de questionner les simulations et les situations reproduites afin de mettre au jour les biais et les simplifications introduites. Ce faisant, l'objectif de la simulation, soit la reproduction « juste d'une réalité »⁸⁵³, est conservé mais l'attention est portée sur les mécanismes favorisés et éventuellement amplifiés par l'activité. Il ne s'agit donc pas de chercher à montrer que telle ou telle simulation est fautive mais bien d'insister sur les phénomènes retenus – et donc choisis plutôt que d'autres – dans l'activité.

Des ébauches de cette démarche ont pu être relevés dans les discussions analysées, notamment à l'initiative des participant·es, mais celle-ci n'a cependant pas été menée activement. Nous nous souvenons de la discussion à la suite de Bafa' Bafa' lors de laquelle les participant·es ont nommé un ensemble de biais ayant mécaniquement entraîné l'incapacité de communiquer entre les deux groupes. Rappelons également la réaction du formateur ayant animé l'activité qui avait affirmé : « nous voulions les provoquer ces sentiments négatifs. »⁸⁵⁴ Ainsi nous semble-t-il davantage fécond, plutôt que d'affirmer un réalisme sans faille d'une simulation ou d'une autre activité, d'interroger les actions et les artifices pédagogiques ayant abouti aux résultats souhaités.

Ce faisant, une simulation serait envisagée comme une représentation certes juste mais à laquelle une situation réelle et authentique ne peut toutefois pas être réduite. Nous fléchissons donc vers la seconde stratégie didactique retenue consistant à multiplier les représentations proposées. En effet, il nous semble pertinent de considérer une simulation comme une représentation possible et juste d'une situation mais surtout comme une représentation parmi d'autres.

8.2. Diversification des représentations : multiperspectivité

Multiplier les représentations au sujet d'une même situation permet de lutter contre l'ethnocentrisme, de comprendre les mécanismes liés aux stéréotypes, de développer un esprit critique cherchant à aborder les problèmes ou autres malentendus sous divers angles ou encore de favoriser le respect pour les autres manières de faire et d'envisager les choses. En effet, une approche axée sur la multiperspectivité permet d'intégrer des perceptions différentes d'un même événement ou d'une même situation afin d'en augmenter la compréhension. En outre, la multiperspectivité permet de saisir ces diverses perceptions comme

⁸⁵³ Chamberland/Provost (1995), p. 55.

⁸⁵⁴ Transcription C, lignes 476-477.

reliées entre elles et faisant partie d'un tout et non comme des explications indépendantes et en compétition pour la vérité.

On saisit ainsi que ces deux stratégies se font écho. En effet, déconstruire des représentations permet d'en chercher de nouvelles tandis qu'avancer de nouvelles représentations permet de déconstruire celles habituelles et de les considérer finalement non comme des calques de la réalité mais comme ce qu'elles sont, soit des modèles parmi d'autres relevant de choix.

Citons à ce stade un exemple afin d'illustrer notre propos. La représentation que nous avons de la Terre est basée sur la projection de Mercator qui est la représentation cartographique de référence grâce à sa précision pour la navigation maritime. Cette projection plane a en effet l'avantage de conserver les angles et donc les formes mais distord cependant les surfaces. Ainsi, l'Afrique apparaît plus petite que le Groenland alors qu'elle est près de quinze fois plus vaste. Une autre projection, celle dite de Peters préserve au contraire les distances et les surfaces... au détriment des angles. Les continents sont alors déformés. La projection plane du globe terrestre ne peut en effet se faire sans une certaine déformation dont il faut avoir conscience. Ajoutons la projection de Winkel-Tripel qui limite les distorsions en cherchant un compromis entre les déformations de distance, de surface et d'angle ou bien la « AuthaGraph World Map » créée par le Japonais Hajime Narukawa, centrée sur l'Asie et respectant au mieux les superficies des continents.⁸⁵⁵ Ainsi ces différentes perspectives permettent finalement d'aborder d'autres sujets comme l'eurocentrisme. En effet, les régions présentant le moins de déformation dans la projection de Peters sont l'Europe et les États-Unis ; de même l'Europe est représentée conventionnellement au centre du planisphère et le Nord en haut. C'est pourquoi le géographe australien McArthur a proposé en 1972 un « planisphère correcteur » plaçant l'Australie au centre et le Sud en haut.⁸⁵⁶ Ces divers exemples ont pour but de montrer que les représentations du monde sont effectivement des représentations et sont à ce titre orientées.

8.3. Application de ces stratégies dans les formations interculturelles

Si les exemples cartographiques permettent une illustration aisée, cette démarche convient aussi pour les approches interculturelles. En effet, le continuum que nous avons dressé des paradigmes interculturels permet d'aborder

⁸⁵⁵ Voir Good Design Grand Award : AuthaGraph World Map. <https://www.g-mark.org/award/describe/44527?locale=en> et About AuthaGraph. <http://www.authagraph.com/top/?lang=en> [16.05.2022].

⁸⁵⁶ Philippe Gervais-Lambony/Frédéric Landy (2007) : Introduction. In : *Autrepart*, pp. 3-14.

la multiperspectivité inhérente au champ interculturel. Notre analyse a en outre montré que cette multiperspectivité se retrouvait au sein des formations qui abordent l'interculturel sous divers angles. Cependant, nous avons également conclu que cela aboutissait à une forme de paradoxe pédagogique car ces démarches de déconstruction et de multiplication des perspectives n'étaient pas menées activement.

C'est la raison pour laquelle nous pensons que l'intégration systématisée de ces deux stratégies dans les programmes de formations interculturelles seraient bénéfiques en vue d'une vision et d'une pratique renouvelées de ces formations. En effet, cela demande une vision globale du champ interculturel ; ce faisant les formateurs et formatrices seraient en mesure de transmettre l'étendue des approches interculturelles tout en croisant les perspectives. L'objectif ne serait donc pas de véhiculer une vision plutôt qu'une autre mais d'initier une réflexion sur l'intrication et l'interdépendance de ces divers points de vue. Ainsi, la vision liquide-processuelle que nous portons ne s'exprimerait pas uniquement dans des exercices la véhiculant mais également dans des activités et des réflexions permettant de faire dialoguer les approches processuelles et structurelles. C'est pourquoi, l'axe solide-liquide ne doit pas être compris dans un sens normatif à l'aune duquel évaluer des pratiques mais dans le potentiel qu'il offre afin d'étendre les représentations et de proposer des perspectives multiples.⁸⁵⁷

8.4. Bilan

L'analyse entreprise au chapitre 7 nous a permis de constater que de nombreuses des activités menées lors des formations OFAJ véhiculent une vision liquide de l'interculturel. De plus, nombre de ces activités reposent sur la collaboration entre les participant·es et cherchent à initier des collaborations durables. Nous avons également soulevé le contraste entre ces activités pratiques axées sur les savoir-être et savoir-faire et celles tournées vers les savoirs cognitifs visant la théorisation de l'interculturel qui, souvent, reproduisent voire renforcent une vision solide. Beaucoup de solutions à cette problématique se trouvent en croisant les activités des trois formations étudiées. Nous avons néanmoins souhaité proposer une méthodologie permettant de favoriser une pratique liquide-processuelle de l'interculturel. Celle-ci repose sur deux rouages connexes : 1) la déconstruction des activités menées en particulier des simulations présentées comme très réalistes et 2) la multiperspectivité qui

⁸⁵⁷ Rappelant en ce sens l'activité Reality check étudiée précédemment et la métaphore du zoom de Bolten. Voir *supra*.

consiste à multiplier et diversifier les perspectives et représentations d'un même phénomène – pouvant donc participer à la déconstruction des activités.

Nous avons finalement cherché à corriger un possible biais de notre travail qui pourrait laisser, nous en sommes conscients, l'impression d'une échelle de valeur entre les approches structurelles et processuelles. Or, nous affirmons au contraire qu'une approche processuelle digne de ce nom doit être en mesure de faire dialoguer les différentes perspectives : les deux perspectives se nourrissent réciproquement et n'ont de sens que relativement l'une à l'autre. Aussi rejoignons-nous Jürgen Bolten lorsqu'il prône une diversification des perspectives. En effet, selon Bolten, les tenant·es d'une approche processuelle récuse la binarité sous-tendant l'approche structurelle. Néanmoins, l'opposition processus versus structures ou liquide versus solide reproduit la dualité contre laquelle elle s'érige initialement.⁸⁵⁸ La diversification des perspectives permet au contraire de passer outre cette opposition et de s'intéresser aux différentes dimensions abordées par chacune des positions.

Dans la pratique, cela demande aux formateurs et formatrices une réflexion critique sur l'interculturel transmis et sur ce qui est considéré comme réaliste dans les activités et simulations proposées. Cela oblige également à appréhender le champ interculturel dans sa diversité et sa polysémie afin de transmettre cette hétérogénéité lors des formations. Il ne s'agit donc pas de changer la manière dont sont organisées les formations à l'animation interculturelle mais de revoir et d'enrichir la dimension cognitive de l'apprentissage interculturel des participant·es.

⁸⁵⁸ Bolten (20152), pp. 53-54 et Bolten (2016), pp. 78-79.

9. Bilan général et perspectives

Rembobinons les fils déroulés au cours de ce travail. Quelles ont été les idées développées ? Dans quel but ? Qu'avons-nous découvert ? Quel était notre point de départ ? Quelle trajectoire avons-nous suivie ? Et finalement, où sommes-nous arrivés ? Rappelons pour cela l'assise sur laquelle nous avons construit notre travail : l'interculturel est une notion multiple et polysémique dont la plurivocité se répercute, par conséquence, sur sa pratique en matière d'apprentissage interculturel. L'esprit qui nous a guidés tout au long de cette étude a donc été de délimiter, de jalonner et de cerner le(s) sens attribué(s) à la notion d'interculturel ainsi que ceux véhiculés en pratique par l'apprentissage interculturel dans le contexte de l'Office franco-allemand pour la Jeunesse. Nous retracerons dans un premier temps les implications de cette idée générale relativement aux enjeux et aux résultats de notre étude. Puis, nous nous pencherons sur les perspectives qu'ouvre ce travail – tant par les résultats obtenus que par les zones d'ombres qui persistent – pour de futures recherches menées dans le contexte de l'OFAJ. Enfin, nous proposerons une voie permettant selon nous de mettre en œuvre la diversification des perspectives tant dans la recherche que dans la pratique interculturelle et reposant sur une interdisciplinarité encore plus poussée au sein du champ interculturel.

9.1. Enjeux et résultats du travail entrepris

Le chemin que nous avons emprunté tout au long des pages précédentes était balisé par la problématique que nous venons de rappeler : délimiter la notion d'interculturel et la pratique de l'apprentissage interculturel dans le contexte de l'OFAJ. Pour ce faire, nous avons poursuivi trois enjeux successifs. Le premier, d'ordre épistémologique a consisté à saisir la notion d'interculturel dans sa polysémie. Nous avons ainsi distingué trois paradigmes correspondant à trois manières d'envisager l'interculturel à partir de différentes définitions de la notion pivot de culture et reflétant les trois modes de la pensée selon Deleuze et Guattari. Nous avons également montré que ces trois approches se distinguent par les implications des différentes définitions de la notion de culture sur l'apprentissage interculturel. Nous avons en outre observé que ces trois paradigmes permettent de baliser un continuum des approches interculturelles, borné par un pôle solide-structurel et par un pôle liquide-processuel. Ainsi d'un travail épistémologique, nous sommes parvenus à construire le cadre méthodologique général de notre travail. Rappelons succinctement les trois approches ainsi identifiées ainsi que leurs caractéristiques principales. Le paradigme culturaliste a ouvert la voie à la considération de la culture dans les

relations humaines mais l'envisage comme un ensemble statique et homogène de dimensions objectivables partagées sur un territoire donné et défini par les frontières nationales. Ce paradigme renvoie en outre à une pensée dualiste et binaire où les différences de cultures font obstacle à la communication et aux interactions. Par conséquent, l'apprentissage interculturel consiste en un apprentissage de standards culturels objectivés afin d'éviter le choc culturel en étant en mesure d'adapter ses pratiques à celles de la culture de son interlocuteur ou de son interlocutrice. Le paradigme interprétatif relève pour sa part de la pensée du multiple car la culture n'y est plus uniquement considérée à l'échelle nationale mais à l'échelle des divers groupes d'appartenance des individus. Ceux-ci se retrouvent autour de pratiques standardisées dans un groupe particulier mais peuvent agir différemment dans un autre contexte, dans un autre groupe : la culture est donc conçue comme une ressource dont les individus disposent afin d'(inter)agir de manière adéquate dans diverses situations. De plus, la culture devient une variable dynamique actualisée par les individus à travers leurs pratiques. Par suite, l'interculturel est envisagé comme une situation potentiellement fertile où plusieurs individus négocient et inventent une nouvelle forme de culture partagée, c'est-à-dire une nouvelle ressource en vue de leurs futures interactions dans un contexte défini. Dans ce paradigme, il s'agit moins de définir des dimensions ou standards culturels inhibant l'action des individus que d'identifier, selon une démarche anthropologique, les pratiques innovantes et leurs actualisations dans un groupe particulier défini en amont par les chercheurs et chercheuses. Le paradigme déconstructionniste, enfin, poursuit une pensée de la multiplicité où les cultures sont des constructions discursives traduisant des jeux de pouvoir. Selon ce paradigme, les cultures et les identités n'existent pas en-dehors des discours par lesquels les individus revendiquent et assignent des appartenances. Ces appartenances ne sont donc plus limitées – par le territoire national ou par la diversité des groupes d'appartenance – mais sont relatives, c'est-à-dire liées à une relation, à une interaction entre deux ou plusieurs individus. L'apprentissage interculturel consiste alors à aiguïser l'attention sur ces discours afin de percevoir les revendications et assignations identitaires ayant cours dans une interaction particulière et afin d'éviter les représentations culturalistes.

Ce cadre épistémologique et méthodologique dressé, nous avons pu aborder le second enjeu découlant de notre problématique de recherche. Nous nous sommes ainsi penchés sur les origines et les développements de la notion d'interculturel à l'OFAJ. Un retour sur l'histoire de l'Office a montré que l'interculturel avait fait son entrée dans le sillage de travaux de recherche initiés par le bureau « pédagogie » de l'institution à partir de 1974. Alors que la visée pédagogique des échanges franco-allemands était largement critiquée, l'interculturel est devenu peu à peu le nouveau paradigme pédagogique des échanges

OFAJ à la suite de divers programmes de recherche-action puis de travaux ethnographiques menés dans des programmes d'échange existant. Nous nous sommes donc livrés à un tour d'horizon des travaux issus de la recherche institutionnelle OFAJ relativement à la notion d'interculturel en nous appuyant sur certaines publications clés. Ce travail analytique nous a permis de faire émerger deux tendances successives ayant orienté les recherches OFAJ. Dans un premier temps, les groupes de recherche se sont attelés à redéfinir les objectifs pédagogiques des échanges OFAJ répondant en cela à la commande institutionnelle et aux critiques visant alors l'Office. Conformément aux influences académiques des chercheurs et chercheuses impliquées, ces premiers travaux ont pris le contrepied des pratiques pédagogiques alors instituées et ont formulé un renouvellement axé sur la considération et la thématisation des différences entre Français·es et Allemand·es. Ces différences ont donc constitué le socle de la pédagogie des échanges franco-allemands, rebaptisés conséquemment échanges interculturels. Nous avons également montré que l'objectif sous-jacent n'était cependant pas de connaître et reconnaître les manières de faire ou d'être des partenaires de l'autre pays, mais de se servir des différences rencontrées et des chocs vécus afin d'amener les participant·es à prendre conscience de leurs propres manières de faire pour les relativiser. Cette pédagogie se trouve alors en rupture avec la volonté initiale de compréhension et d'amitié entre Français·es et Allemand·es ayant présidé à la création de l'OFAJ. Elle prône au contraire la reconnaissance des facteurs culturels limitant cette compréhension. Dans un second temps, les recherches se sont tournées vers les expériences menées par les participant·es lors de rencontres OFAJ ou dans le contexte franco-allemand ainsi que sur les conséquences biographiques de ces expériences – suivant en cela le tournant biographique pris par une partie des sciences de l'éducation et par la psychosociologie. Les commandes institutionnelles de recherches ont également été dirigées vers la diversité des jeunesses de France et d'Allemagne, élargissant ainsi le prisme initial franco-allemand des recherches. Considérant le cadre analytique construit, nous avons pu établir que la notion d'interculturel développée dans le contexte OFAJ – elle-même dans le sillage des travaux de recherche – avait une teneur principalement solide-structurelle. En effet, nous avons observé que l'épithète « interculturel » était utilisée en remplacement de l'adjectif « franco-allemand » pour qualifier les échanges prenant en considération les orientations pédagogiques telles que redéfinies par les groupes de recherche. Si cette acception semble acquise et ne fait pas l'objet de recherches spécifiques internes à l'OFAJ, les travaux menés plus récemment renferment cependant l'opportunité d'une précision du sens attribué à la notion d'interculturel en tenant compte des groupes d'appartenances autres que France/Français·es ou Allemagne/Allemand·es ainsi que des stratégies de présentation de soi et des

assignations identitaires dans un contexte de reconnaissance de minorités dans les deux sociétés. Ces phénomènes sont bien étudiés dans les travaux OFAJ sans pour autant chercher ou initier un renouvellement de la notion d'interculturel qui reste directement liée à la vocation binationale de l'institution.

Après nous être penchés sur les tenants et les aboutissants de l'interculturel tel qu'il a été développé par les groupes de recherche OFAJ, nous avons questionné cette notion dans sa pratique actuelle. Le troisième enjeu de notre travail a, par suite, été l'étude de la (re)définition de l'interculturel dans et par la pratique via l'apprentissage interculturel. Pour ce faire, nous nous sommes intéressés aux formations de base à l'animation interculturelle, piliers de l'animation des rencontres OFAJ car elles assurent, à travers la mise en place d'une certification, la transmission de méthodes et de principes pédagogiques constitutifs du contexte OFAJ aux futurs animateurs et animatrices des rencontres de jeunes. Nous avons considéré non seulement les exercices proposés par les équipes de formation mais également les discussions entre les participant·es et les formateurs et formatrices au sujet de ces exercices. Ce faisant, nous avons pu relever les objectifs des formateurs et formatrices mais également les interprétations des participant·es et, donc, saisir le sens attribué à l'interculturel comme émergeant d'un échange autour de ces perspectives. Nous avons pu en outre comparer les résultats de ces activités et échanges avec les objectifs didactiques poursuivis par les activités. Ce faisant, notre analyse a révélé les diverses interprétations de l'interculturel entre les trois formations ainsi que les continuités et discontinuités de sens au sein d'une même formation. Nous avons finalement fait apparaître un paradoxe pédagogique marqué par une incohérence entre la théorisation et la pratique de l'interculturel dans les formations. Nous avons ainsi identifié une contradiction entre une pratique significativement axée sur une compréhension liquide-processuelle de l'interculturel (caractérisée par les savoir-être et savoir-faire valorisés lors des formations ainsi que le souci permanent d'interaction et d'échange entre les participant·es) et une théorisation (savoirs cognitifs transmis lors des formations) relevant d'une vision solide-structurelle axée sur le choc culturel. Partant du principe que ces deux visions de l'interculturel ne sont pas incompatibles mais doivent au contraire dialoguer, nous avons proposé deux stratégies permettant à ce dialogue d'avoir lieu de manière consciente et volontaire et non plus par le biais d'un paradoxe pédagogique. Il s'agit d'une part de déconstruire les activités – en particulier les simulations – menées lors des formations et d'autre part de diversifier les perspectives sur une même situation, à l'aide par exemple d'approches solides-structurelles et liquides-processuelles qui abordent les situations interculturelles par des prismes différents mais complémentaires.

Nous pouvons finalement affirmer au terme de notre que l'interculturel véhiculé dans le contexte de l'OFAJ – que ce soit par la recherche ou par les

formations – est ambivalent. En effet, dans les deux cas différentes visions de l’interculturel cohabitent sans être mises en relation. Si une dynamique procesuelle prend de l’ampleur, la dimension binationale de l’institution ainsi que l’héritage des premiers travaux de recherche sont encore bien présents. À ce titre, le développement de méthodes d’apprentissage linguistique au premier rang desquelles l’animation linguistique et l’apprentissage en tandem sont de parfaits exemples de l’interculturel porté par l’OFAJ, soit une pratique liquide-processuelle adossée à une conception solide-structurelle des rencontres franco-allemandes ou internationales de jeunes. Cette ambivalence permet donc des innovations pédagogiques et pourrait représenter une réelle opportunité afin d’aborder l’interculturel dans toute sa polysémie par une approche multi-perspectiviste.

9.2. Perspectives pour la recherche dans le contexte OFAJ

Le présent travail se conçoit comme un premier jalon ayant permis de défricher un domaine peu étudié – les conceptions multiples de l’interculturel et leurs diverses mises en pratique – dans une perspective qui pourrait être approfondie de différentes manières dans de futurs travaux. Quelques pistes ont déjà été évoquées chemin faisant et d’autres émergent des zones d’ombre qui persistent alors que nous achevons notre étude. Aussi souhaitons-nous en dresser ici un inventaire.

De prochains travaux pourront par exemple questionner les objectifs et la compréhension de l’interculturel dont les formateurs et formatrices ainsi que les structures de formation se réclament. En effet, si nous avons choisi d’inférer les positions de chacun·e à travers les activités proposées ainsi qu’à travers les déclarations in situ lors des discussions avec les participant·es, nous avons considéré l’équipe de formation dans sa totalité et selon la solidarité entre les formateurs et formatrices. Nous ne pouvions ainsi pas saisir la diversité des points de vue en son sein, ni étudier la domination de l’un de ces points de vue sur les autres dans la pratique des formations. De telles informations peuvent être obtenues à l’aide d’entretiens des personnes concernées mais aussi en participant aux réunions de préparation lors desquelles les équipes conçoivent et affinent leur programme avant chaque session.

Des entretiens pourront également être menés auprès des participant·es aux formations. Mis en place à la suite de leur participation, de tels entretiens ouvriraient la voie à une étude évaluative des effets à moyens et longs termes des formations relativement au programme suivi. Il est en outre possible de prévoir des entretiens en amont ou au début des formations afin de recueillir les prénotions des participant·es au sujet de l’interculturel puis d’étudier le renforcement ou la modification de ces prénotions à la suite de la formation. Ces

entretiens pourront s'accompagner d'études sur le terrain lors des rencontres de jeunes encadrées par d'ancien·nes participant·es à une formation. Cela permettra non seulement d'étudier les implications des formations sur les pratiques pédagogiques mais également la transmission de l'interculturel dans un autre contexte que celui des formations.

Il est par ailleurs important d'envisager des recherches ethnographiques dont les observations ne seraient pas menées depuis la position de participant·e comme nous l'avons fait, mais de celle de formateur ou formatrice. Cette position offrirait en effet une nouvelle perspective et serait idéale afin de tester des activités et d'en évaluer la praticité. Cela permettra en outre de se confronter non seulement à l'animation de ces activités mais également à l'animation des discussions, en se confrontant à la verbalisation de l'interculturel.

Ces discussions pourront en outre faire l'objet d'analyses plus détaillées et plus poussées selon les principes de l'analyse de conversation afin de reconstruire le processus d'apprentissage, celui-ci étant guidé par les questions-cadres posées par un formateur ou une formatrice mais dont les participant·es ont parfois tendance à s'écarter pour proposer leur propre interprétation. Ce faisant, il sera possible d'observer si l'apprentissage interculturel est effectivement co-construit dans une interaction entre équipe de formation et participant·es où chaque partie est prête à apprendre quelque chose de l'autre. Une autre hypothèse serait que les discussions relèvent d'une maïeutique au sens où les formateurs et formatrices savent déjà ce qu'ils souhaitent atteindre et cherchent – à travers leurs questions – à ce que les participant·es énoncent un savoir inconscient issu de l'expérience menée durant l'activité précédant la discussion. Dans cette seconde hypothèse, il serait de plus intéressant d'observer dans quelle mesure les participant·es se plient au questionnement ou, au contraire, s'en détachent et abordent des points non prévus par l'équipe. Une telle analyse devra considérer avec attention la conclusion de la discussion par les formateurs et formatrices. En effet, le retour de l'équipe s'effectue à la fin de cette discussion et prend diverses formes allant de l'intégration – à des degrés divers – des prises de parole et points soulevés par les participant·es à une transmission verticale du savoir – auquel cas la co-construction du sens émergerait des divers points de vue échangés et énoncés successivement et de leur interprétation par chaque participant·e, mais pas du dialogue entre ces points de vue.

De plus, des recherches poursuivant l'esprit du présent travail mériteraient d'être menées dans d'autres programmes de l'OFAJ, en particulier dans les diverses formations qui, par leur fonction, transmettent des savoirs théoriques et pratiques dans le but de les pérenniser dans l'encadrement des échanges de jeunes. Nous pensons ici entre autres aux formations pour l'apprentissage en tandem, aux formats à l'animation linguistique ou aux formations pour obtenir le certificat d'animateur ou d'animatrice interprète.

Ajoutons enfin que l'apprentissage en ligne constitue un domaine encore sous-exploré. À ce titre, la plateforme PARKUR mise en place par l'OFAJ afin de préparer des jeunes en formation professionnelle à leur échange ou période de stage dans le pays partenaire fournit un terrain propice à de futures recherches. Cette plateforme vise avant tout l'apprentissage linguistique tout en intégrant des spécificités liées aux différents domaines de formations (par exemple hôtellerie-restauration), ainsi qu'aux démarches administratives (ouvrir un compte en banque, trouver un logement) auxquelles pourront être confronté·es les jeunes. L'apprentissage est réalisé totalement en ligne de manière autonome sous l'accompagnement de tuteurs et tutrices et en alternant des phases d'apprentissage individuel et d'autres en groupes selon les principes du tandem. Ce faisant, des recherches sur ce terrain pourraient tenter de saisir l'apprentissage interculturel selon les modalités digitales de ce contexte ainsi que selon le lien effectué avec l'apprentissage linguistique dans le contexte professionnel.

Finalement cet inventaire peut se lire comme autant de projets permettant d'affiner la réflexion ouverte dans les pages précédentes et invitant à une clarification du positionnement de l'OFAJ, de la recherche OFAJ ainsi que des praticien·nes des échanges franco-allemands et/ou internationaux de jeunes vis-à-vis de la polysémie du terme interculturel et de la pluralité des pratiques s'en revendiquant. Une telle clarification sera l'occasion d'initier un travail institutionnel de recherches ayant comme objectif de proposer une actualisation de la pédagogie interculturelle des rencontres franco-allemandes permettant la prise en compte et la transmission consciente et volontaire de cette polysémie.

9.3. Pour une pensée de l'interculturel par-delà la culture

L'analyse que nous avons menée sur la base du continuum des approches interculturelles a abouti à une compréhension de l'interculturel pouvant se résumer à une pensée de la relation et en tant que prise de conscience et prise en compte de la multiplicité des perspectives sur une réalité – qui devient elle-même perceptible non directement mais par le truchement de ces perspectives. Nous en arrivons donc à la conclusion que si l'apport initial des premiers travaux interculturels – menés rappelons-le à partir des années 1950 – a été de mettre l'accent sur les cultures et les différences culturelles, les évolutions sociétales incitent à considérer dorénavant davantage le préfixe « inter » du terme interculturel – renvoyant à la relation, à l'interaction. Cela nous invite donc à penser l'interculturel par-delà la culture.

Ce travail, débuté par une réflexion autour de la notion de culture, se veut être une contribution dans cette voie. Aussi, il nous semble que le cadre construit pourrait inspirer des recherches similaires dans d'autres contextes de

formations interculturelles – tant dans le domaine franco-allemand selon une visée comparative au sein de ce domaine que dans tout autre contexte.

La diversification des perspectives par la mise en dialogue des paradigmes interculturels se prête également au dépassement de la culture. En effet, les approches solides-structurelles permettent de considérer les cultures en tant que pratiques partagées au sein d'un groupe ou d'une société mais l'ajout d'une vision liquide-processuelle permet d'interroger ce qui est considéré, et par qui, comme culturel. L'approche discursive du paradigme déconstructionniste étudie par exemple ce que le terme culture permet de remplacer : de quoi le terme culture est-il le masque ? Pour marquer quelles différences ? Ce sont alors les phénomènes de pouvoir, de hiérarchisation – des sociétés, des groupes – et de luttes d'influence qui pourront apparaître derrière l'emploi du terme générique de culture.

Une autre piste féconde nous semble pouvoir être dessinée par une recherche et une pratique interdisciplinaires, où l'interdisciplinarité déjà présente dans le champ interculturel est étendue aux sciences naturelles. Il serait alors possible de poser la question suivante : quelles explications autres que la culture – c'est-à-dire en lieu et place ou en combinaison – peuvent être fournies à propos d'un phénomène observé ? Certaines pratiques – par exemple alimentaires – pourront être expliquées par un regard croisé de la biologie, de l'archéologie, de la paléontologie et de l'anthropologie en mettant en avant des phénomènes liés à l'évolution. Par exemple, l'importance du soja dans l'alimentation asiatique peut être considérée comme une pratique culturelle bien ancrée mais peut également être envisagée du point de vue botanique et biologique. En effet, si la domestication du soja a eu lieu en Asie orientale et si sa diffusion au reste du monde est récente, cela peut s'expliquer par l'absence de bactéries vivant en symbiose au niveau des racines du soja (appelées rhizobiums) hors de sa zone de domestication. La diffusion du soja a été facilitée à la suite des découvertes botaniques et biologiques ayant mis en lumière l'existence des rhizobiums puis ayant révélés les rhizobiums spécifiques du soja. Aujourd'hui, le soja est une des plantes les plus cultivées dans le monde.⁸⁵⁹ Cet essor, directement lié à l'introduction du soja dans l'alimentation animale et à l'augmentation des élevages pour la consommation humaine, a en outre de nombreuses conséquences environnementales (déforestation, pertes d'écosystèmes, pollutions, etc.) et sociales (accaparement des terres, pertes d'habitat et

⁸⁵⁹ D'après l'Organisation des Nations Unies pour l'Alimentation et l'Agriculture (FAO), la quantité de soja produite a bondi de 1214% entre 1961 et 2020. Voir : FAOSTAT. <https://www.fao.org/faostat/fr/#data/QCL/visualize> [29.08.2022].

de ressources pour les populations autochtones, conflits avec les grands groupes producteurs de soja, etc.).⁸⁶⁰

Cet exemple montre le lien inextricable de coévolution qui existe entre les pratiques humaines et les milieux de vie : ces derniers influencent les pratiques qui influencent les milieux de vie en retour. Nous pouvons en outre approfondir le cas présenté. En effet, si le soja a été domestiqué et cultivé principalement en Asie orientale, d'autres plantes de la même famille – les fabacées ou légumineuses – ont été domestiquées à d'autres endroits du monde : le pois chiche en Inde ; les lentilles, pois ou fèves dans le Croissant fertile ; les doliques en Afrique et les haricots ou l'arachide en Amérique.⁸⁶¹ Ainsi, des aliments différents ayant conduit à des habitudes alimentaires différentes masquent en réalité des pratiques convergentes : la domestication et l'adoption des légumineuses – dont on connaît la teneur en protéines – pour l'alimentation humaine.⁸⁶²

Ainsi voyons-nous comment l'interdisciplinarité peut favoriser la multiperspectivité. Elle est en mesure de fournir des exemples très concrets de pratiques que l'on pourrait nommer culturelles et d'en donner une vision plus globale. Ce faisant, les processus ayant conduit à une forme de stabilisation – toujours dynamique – de pratiques deviennent saillants : la culture peut ainsi être comprise et envisagée comme un processus en perpétuelle évolution ou coévolution entre les humains et leurs milieux. Une telle démarche propose de saisir les phénomènes dans leur complexité, en acceptant cette dernière et en ayant conscience qu'une explication relève toujours d'une interprétation.

Outre des exemples pouvant être utilisés lors de formations ou de cours concernant la culture, l'interdisciplinarité entre sciences humaines et sociales et sciences naturelles permet d'ouvrir de nouvelles perspectives pour la pratique et la recherche interculturelles. En effet, aux questions centrales soulevées par les trois paradigmes que nous avons circonscrits – comment interagir malgré les différences culturelles ? Comment se créent et se stabilisent les cultures ? Comment et pourquoi est utilisé le terme culture ? – une nouvelle question particulièrement actuelle émerge : comment créer de nouvelles formes

⁸⁶⁰ Pour une production de soja responsable. <https://www.wwf.fr/champs-daction/alimentation/deforestation/soja> [29.08.2022].

⁸⁶¹ Marc-André Selosse (2017) : *Jamais seul. Ces microbes qui construisent les plantes, les animaux et les civilisations*. Arles : Actes Sud, ici p. 69.

⁸⁶² Une autre propriété des fabacées liée à leurs symbioses microbiennes concerne leur capacité à fixer l'azote atmosphérique et donc à pousser en milieux pauvres. Aujourd'hui bien étudiée, cette capacité est utilisée en agriculture sous l'appellation « engrais verts » afin de régénérer des sols pauvres. Une telle pratique n'est pourtant pas nouvelle et des recherches ont montré qu'elle était apparue en divers endroits du monde « chez les Romains, les Chinois et les Incas, qui utilisèrent indépendamment ces plantes » (*Ibid.*, p. 70).

d'interactions durables entre les humain·es en tenant compte de leurs milieux ? Ou pour le dire avec Bruno Latour, comment créer de nouvelles formes d'interactions durables entre Terrestres ?⁸⁶³

Cette vision holistique des relations et des interactions permettra non seulement de prendre en considération les interactions dans le présent mais aussi d'être conscient·e que ces interactions auront des conséquences diverses à plus long terme. Il s'agit ainsi de favoriser de nouvelles pratiques qui n'émergeront qu'à travers les interactions tout en considérant, dans une dimension éthique, leurs conséquences pour les humain·es et pour les non-humain·es. Cette approche permettra, enfin, de mieux investir et de mieux contextualiser les divers enjeux de pouvoir et les phénomènes de discriminations qui ne peuvent être correctement appréhendés que dans une vision holistique considérant les actions et réactions des individus et de leurs milieux.⁸⁶⁴

Le renouvellement des études sur les rapports entre les sociétés et leurs environnements passe par une remise en question de la distinction a priori entre les objets naturels et les êtres sociaux. La situation présente du savoir nous y invite. D'abord, parce qu'il est de moins en moins plausible de dresser des barrières étanches entre l'homme et les autres espèces vivantes : la théorie de l'évolution et la génétique nous montrent qu'elles n'existent pas. Mais aussi du fait de l'accélération technologique, qui nous présente tous les jours des illustrations de l'interdépendance têtue entre les humains et les non-humains.⁸⁶⁵

⁸⁶³ Avec ce terme, le sociologue des sciences souhaite matérialiser l'interdépendance entre les organismes (humains et non-humains) et l'environnement qui ne leur est pas extérieur : « Si la composition de l'air que nous respirons dépend des vivants, l'air n'est plus l'environnement dans lequel les vivants se situent et où ils évolueraient, mais, en partie, le résultat de leur action. Autrement dit, il n'y a pas d'un côté les organismes et de l'autre un environnement, mais une superposition d'agencements mutuels. » Bruno Latour (2017) : *Où atterrir ?*. Paris : La Découverte, p. 98.

⁸⁶⁴ L'intersectionnalité nous semble une voie intéressante dans cette direction car elle permet d'appréhender les inégalités selon leur interdépendance. Ces inégalités et oppressions ne peuvent donc être réglées que concomitamment. Une perspective en ce sens se trouve par exemple dans l'écoféminisme. Voir notamment Émilie Hache (2016) : *Reclaim. Recueil de textes écoféministes*. Paris : Cambourakis ou encore Émilie Hache (2018) : « Tremblez, tremblez, les sorcières sont de retour ! ». Écrivaines, philosophes, activistes et sorcières écoféministes face au dérèglement climatique. In : Rémi Beau/Catherine Larrère (dir.) : *Penser l'anthropocène*. Paris : Presses de Sciences Po, pp. 113-123.

⁸⁶⁵ Philippe Descola (2002) : Les natures sont dans la culture. In : Nicolas Journet (dir.) : *La culture. De l'universel au particulier*. Auxerre : Éditions Sciences Humaines, pp. 151-157, ici p. 157.

9.4. En guise de conclusion...

En fin de compte, l'étude empirique que nous avons menée à propos des diverses conceptions de l'interculturel nous a permis de mettre en lumière des pratiques véhiculant une vision que nous avons qualifiée de liquide-processuelle, encore trop peu représentée dans les programmes de formations interculturelles.⁸⁶⁶ Dans les formations étudiées, cette vision est bien présente comme en témoignent l'attention portée aux relations entre les participants ainsi que les nombreuses activités liées à la dynamique de groupe. Cependant, nous avons également observé que lorsque l'interculturel est directement abordé, cela se fait généralement par un prisme solide-structurel. Nous avons donc l'espoir que notre travail inspirera non seulement les personnes rencontrées au fil de nos recherches sur le terrain et dont les pratiques ont fait l'objet de nos analyses mais aussi, plus largement, tout acteur ou actrice de l'interculturel soucieuse de (re)penser ses pratiques. Nous espérons également que ce travail permettra d'initier un mouvement vers des pratiques et une compréhension liquides-processuelles dépassant la vision binaire et conflictuelle à partir de laquelle l'interculturel a émergé. C'est là le premier prolongement qui pourra être donné à ce travail.

Une seconde continuation concerne la diversification des perspectives. Puisque les approches solides-structurelles et liquides-processuelles ne s'excluent pas, une mise en dialogue consciente et volontaire des divers paradigmes cohabitant dans le champ interculturel permettra d'aborder un même phénomène par différents angles et d'en enrichir la compréhension. Cette première démarche peut en outre être enrichie par une approche interdisciplinaire proposant d'autres explications par-delà la culture. En mettant en avant l'interdépendance entre les pratiques dites culturelles et les milieux de vie, cette approche conçoit la culture comme une création permanente, produit de son milieu et produisant ce milieu. Cela permet en outre de se départir de la culture comme « deus ex machina »⁸⁶⁷ expliquant les relations interindividuelles et d'aborder non seulement les différences mais aussi les convergences dans le temps et l'espace des pratiques humaines. Finalement, cette démarche renvoie à la métaphore du zoom de Bolten appliquée directement à l'interculturel – répondant alors à la proposition visant à « intercultureliser l'interculturel »⁸⁶⁸. En effet, le champ interculturel actuel s'intéresse aux relations entre les individus constituant ainsi une perspective particulière parmi l'ensemble des interactions. Un zoom avant – grâce par exemple à la microbiologie – révèle les

⁸⁶⁶ Bolten (2016).

⁸⁶⁷ Dervin (2006), pp. 3 et 5.

⁸⁶⁸ Fred Dervin/Andreas Jacobsson (2021) : *Interculturaliser l'interculturel*. Paris : L'Harmattan.

interactions microscopiques et microbiennes en-deçà de l'échelle humaine tandis qu'un zoom arrière – suivant par exemple l'écologie – traite des interactions à l'échelle macroscopique entre êtres vivants au sein de la biosphère.

Aussi souhaitons-nous conclure ce travail par un appel pour une pratique interdisciplinaire par-delà les catégories habituelles des sciences humaines et des sciences naturelles, seule à même de rendre compte de la globalité des tenants et aboutissants des relations anthropiques.

Bibliographie

Ouvrages, articles et documents écrits

- ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine (2003) : *Former et éduquer en contexte hétérogène : pour un humanisme du divers*. Paris : Anthropos.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine/PORCHER, Louis (1996) : *Éducation et communication interculturelle*. Paris : PUF.
- ALBRECHT, Carla (2002) : Das Comité français d'échanges avec l'Allemagne nouvelle als Wegbereiter des Deutsch-Französischen Jugendwerks. In : *Lendemains. Études comparées sur la France/Vergleichende Frankreichforschung*, 107/108 (3/4), pp. 177-189.
- ALBRECHT-ENGERER, Carla (2008) : Les échanges trilatéraux. L'OFAJ comme médiateur dans le contexte international. In : Hans Manfred Bock/Corine Defrance/Gilbert Krebs/Ulrich Pfeil (dir.) : *Les jeunes dans les relations transnationales. L'Office franco-allemand pour la Jeunesse 1963-2008*. Paris : Presses Sorbonne nouvelle, pp. 255-268.
- ALHEIT, Peter (2019) : Herméneutique objective. In : Christine Delory-Momberger (dir.) : *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*. Toulouse : Érès, pp. 228-230.
- ALHEIT, Peter/DAUSIEN Bettina (2019) : Recherche biographique allemande. In : Christine Delory-Momberger (dir.) : *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*. Toulouse : Érès, pp. 247-249.
- ANG-STEIN, Claudia (2012) : Geschichte der interkulturellen Kommunikation. Eine Disziplin wird erwachsen. In : *Ausstellungskalender Oktober 2012 – Januar 2013*, Museum für Kommunikation Berlin.
- AUERNHEIMER, Georg (2003) : Sensibilität für kulturelle Differenz genügt nicht!. In : *Erwägen, Wissen, Ethik*, 14 (1), pp. 154-156.
- BAACKE, David/SCHULZE, Theodor (dir.) (1993) [1979] : *Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens*. Munich : Juventa.
- BALDWIN, Brooke (1981) : *The Cakewalk : A study in stereotype and reality*. In : *Journal of social history*, 15 (2), pp. 205-218.
- BARMEYER, Christoph (2018) : *Konstruktives Interkulturelles Management*. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht.
- BARMEYER, Christoph/DAVOINE, Eric (2012) : Le développement collectif de compétences interculturelles dans le contexte d'une organisation binationale : ARTE. In : *Annales des Mines – Gérer et comprendre*, 107, pp. 63-73.
- BARMEYER, Christoph/DAVOINE, Eric (2014) : Interkulturelle Synergie als ausgehandelte Interkulturalität. Der deutsch-französische Fernsehsender

- ARTE. In : Alois Moosmüller/Jana Möller-Kiero (dir.) : *Interkulturalität und kulturelle Diversität*. München : Waxmann, pp. 155-181.
- BARMEYER, Christoph/DAVOINE, Eric (2016) : Konstruktives interkulturelles Management – Von der Aushandlung zur Synergie. In : *interculture journal*, 26, pp. 97-115.
- BARMEYER, Christoph/FRANKLIN, Peter (2016) : Achieving Complementarity and Synergy: The Third Step to Leveraging Diversity in Intercultural Management. In : idem (dir.) : *Intercultural Management. A Case-Based Approach to Achieving Complementarity and Synergy*. New-York : Palgrave Macmillan, pp. 199-213.
- BARMEYER, Christoph/FRANKLIN, Peter (dir.) (2016). *Intercultural Management : A Case-Based Approach to Achieving Complementarity and Synergy*. New-York : Palgrave Macmillan.
- BARMEYER, Christoph/MAYRHOFER, Ulrike (2009) : Management interculturel et processus d'intégration : une analyse de l'alliance Renault-Nissan. In : *Management & Avenir*, 22 (2), pp. 109-131.
- BARMEYER, Christoph/GENKOVA, Petra/SHEFFER, Jörg (dir.) (2010) : *Interkulturelle Kommunikation und Kulturwissenschaft*. Passau : Verlag Karl Stutz.
- BARTHE, Roland (1957) : *Mythologies*. Paris : Seuil.
- BAUMAN, Zygmunt (2001) : *Liquid Modernity*. Cambridge : Polity.
- BAUMANN, Ansbert (2012) : Éducation et Jeunesse : « Resserrer les liens et approfondir la compréhension mutuelle » ?. In : Corine Defrance/Ulrich Pfeil (dir.) : *La France, l'Allemagne et le traité de l'Élysée*. Paris : CNRS Éditions, pp. 245-278.
- BAUMANN, Ansbert (2012) : L'Office franco-allemand pour la Jeunesse : une fondation controversée. In : Hans Manfred Bock/Corine Defrance/Gilbert Krebs/Ulrich Pfeil (dir.) : *Les jeunes dans les relations transnationales. L'Office franco-allemand pour la Jeunesse 1963-2008*. Paris : Presses Sorbonne nouvelle, pp. 39-58.
- BEAU, Rémi/LARRÈRE, Catherine (dir.) (2018) : *Penser l'Anthropocène*. Paris : Presses de Sciences Po.
- BECK, Ulrich (2007) [1997] : *Was ist Globalisierung?*. Frankfurt/Main : Suhrkamp.
- BECKER, Howard (1988) : *Les mondes de l'art*. Paris : Flammarion.
- BEILECKE, François (2008) : Continuité, renouveau et impératif européen : l'OFAJ dans les années 1980. In : Hans Manfred Bock/Corine Defrance/Gilbert Krebs/Ulrich Pfeil (dir.) : *Les jeunes dans les relations transnationales. L'Office franco-allemand pour la Jeunesse 1963-2008*. Paris : Presses Sorbonne nouvelle, pp. 117-145.

- BHABHA, Homi K./RUTHERFORD, Jonathan (2006) : Le tiers-espace. In : *Multitudes*, 26 (3), pp. 95-107.
- BOCK, Hans Manfred (dir.) (2002) : Gesellschaftliche Neubegründung interkulturellen Austauschs. Zur Vorgeschichte und Struktur des Deutsch-Französischen Jugendwerks 1949-1963. In : *Lendemains. Études comparées sur la France/Vergleichende Frankreichforschung*, 107/108 (3/4), pp. 139-224.
- BOCK, Hans Manfred (2002) : Private Verständigungs-Initiativen in der Bundesrepublik Deutschland und in Frankreich 1949 bis 1964 als gesellschaftliche Entstehungsgrundlage für das DFJW. In : *Lendemains. Études comparées sur la France/Vergleichende Frankreichforschung*, 107/108 (3/4), pp. 146-176.
- BOCK, Hans Manfred (2008) : Le bilatéralisme à l'épreuve de l'unification allemande, de l'eupéanisation et de la mondialisation. In : Hans Manfred Bock/Corine Defrance/Gilbert Krebs/Ulrich Pfeil (dir.) : *Les jeunes dans les relations transnationales. L'Office franco-allemand pour la Jeunesse 1963-2008*. Paris : Presses Sorbonne nouvelle, pp. 167-211.
- BOCK, Hans Manfred (2008) : Complication des relations politiques et consolidation de l'OFAJ au cours des années 1960. In : Hans Manfred Bock/Corine Defrance/Gilbert Krebs/Ulrich Pfeil (dir.) : *Les jeunes dans les relations transnationales. L'Office franco-allemand pour la Jeunesse 1963-2008*. Paris : Presses Sorbonne nouvelle, pp. 59-87.
- BOCK, Hans Manfred (2008) : Les racines de l'OFAJ dans la société civile. In : Hans Manfred Bock/Corine Defrance/Gilbert Krebs/Ulrich Pfeil (dir.) : *Les jeunes dans les relations transnationales. L'Office franco-allemand pour la Jeunesse 1963-2008*. Paris : Presses Sorbonne nouvelle, pp. 15-38.
- BOCK, Hans Manfred/PFEIL, Ulrich (2012) : Les acteurs culturels et la coopération franco-allemande : formes, objectifs, influences. In : Corine Defrance/Ulrich Pfeil (dir.) : *La France, l'Allemagne et le traité de l'Élysée. 1963 – 2013*. Paris : CNRS Éditions, pp. 357-393.
- BOCK, Hans Manfred/DEFRANCE, Corine/KREBS, Gilbert/PFEIL, Ulrich (dir.) (2008) : *Les jeunes dans les relations transnationales. L'Office franco-allemand pour la Jeunesse 1963-2008*. Paris : Presses Sorbonne nouvelle.
- BOLTEN, Jürgen (2002) : *InterAct : Interkulturelles Verhandlungstraining*. Sternenfels : Wissenschaft und Praxis.
- BOLTEN, Jürgen (2006⁶) : Interkultureller Trainingsbedarf aus der Perspektive der Problemerkahrungen entsandter Führungskräfte. In : Klaus Götz (dir.) : *Interkulturelles Lernen / Interkulturelles Training*. München [e. a.] : Rainer Hampp, pp. 57-75.

- BOLTEN, Jürgen (2010) : E-Learning. In : Arne Weidemann/Jürgen Straub/Steffi Nothnagel (dir.) : *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz: Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung*. Ein Handbuch. Bielefeld : transcript, pp. 397-416.
- BOLTEN, Jürgen (2010⁷) [1999] : Interkultureller Trainingsbedarf aus der Perspektive der Problemerkahrungen entsandter Führungskräfte. In : Klaus Götz (dir.) : *Interkultureller Lernen / Interkulturelles Training*. Munich et Mering : Rainer Hampp, pp. 57-75.
- BOLTEN, Jürgen (2013) : Fuzzy cultures : les conséquences d'une notion de culture ouverte et polyvalente pour la conceptualisation des formations interculturelles du personnel. En ligne : http://iwk-jena.uni-jena.de/wp-content/uploads/2019/03/2015_Bolten_-_Fuzzy_cultures_les_consequences_d_une_notion_de_culture_.pdf [31.03.2022].
- BOLTEN, Jürgen (2014) : ‚Diversität‘ aus der Perspektive eines offenen Interkulturalitätsbegriffs. In : Alois Moosmüller/Jana Möller-Kiero (dir.) : *Interkulturalität und kulturelle Diversität*. München : Waxmann, pp. 47-60.
- BOLTEN, Jürgen (2015²) : *Einführung in die Interkulturelle Wirtschaftskommunikation*. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht.
- BOLTEN, Jürgen (2016) : Interkulturelle Trainings neu denken. In : *interculture journal*, 26, pp. 75-91.
- BOLTEN, Jürgen (2018³) : *Einführung in die Interkulturelle Wirtschaftskommunikation*. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht.
- BOLTEN, Jürgen/BERHAULT, Mathilde (2018) : VUCA-World, virtuelle Teamarbeit und interkulturelle Zusammenarbeit. In : Katharina von Helmlolt/Daniel Jan Ittstein (dir.) : *Digitalisierung und (Inter-)Kulturalität. Formen, Wirkung und Wandel von Kultur in der digitalisierten Welt*. Stuttgart : ibidem, pp. 105-131.
- BRANNEN, Mary Y./SALK, Jane E. (2000) : Partnering across Borders : Negotiating Organizational Culture in a German-Japanese Joint Venture. In : *Human Relations*, 52 (4), pp. 451-487.
- BREDELLA, Lothar (2007) : Die Bedeutung von Innen- und Außenperspektive für die Didaktik des Fremdverstehens. Revisited. In : Lothar Bredella/Herbert Christ (dir.) : *Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz*. Tübingen : Günter Narr Verlag, pp. 11-30.
- BRUNNER, Jerome S./PERLMUTTER, Howard V. (1979) : Compatriote et étranger. Une étude de la formation des impressions dans trois pays. In : Willem Doise (dir.) : *Expériences entre groupes*. Paris [e.a.] : EHESS, pp. 227-242.
- BYRAM, Michael (2010) : *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon : Multilingual Matters.

- CASTORIADIS, Cornelius (1975) : *L'institution imaginaire de la société*. Paris : Seuil.
- CHAMBERLAND, Gilles/PROVOST, Guy (1995) : *Jeu, simulation et jeu de rôle*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- CHAMBERLAND, Gilles/LAVOIE, Louisette/MARQUIS, Danielle (2011) : *20 formules pédagogiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- CHAPOULIE, Jean-Michel (2011) : À propos de l'interactionnisme. In : *Recherches qualitatives*, 30 (1), pp. i-vi.
- CLAVARON, Yves (2015) : *Petite introduction aux Postcolonial Studies*. Paris : Kimé.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2008) : *Livre blanc sur le dialogue interculturel. « Vivre ensemble dans l'égalité »*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. En ligne : https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_fr.pdf [29.08.2022].
- CONSEIL DE L'EUROPE (2021) : *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. En ligne : <https://rm.coe.int/16802fc3a8> [29.08.2022].
- CRAHAY, Marcel (2006) : Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. In : *Revue française de pédagogie*, 154, pp. 97-110.
- DAUSIEN, Bettina (2001) : Erzähltes Leben, erzähltes Geschlecht ? Aspekte der narrativen Konstruktion von Geschlecht im Kontext der Biographieforschung. In : *Feministische Studien*, 19/2, pp. 57-73.
- DEFRANCE, Corine (1994) : *La politique culturelle de la France sur la rive gauche du Rhin 1945-1955*. Strasbourg : Presses universitaires de Strasbourg.
- DEFRANCE, Corine/PFEIL, Ulrich (2006) : L'Allemagne occupée en 1946. In : *Guerres mondiales et conflits contemporains*, 224 (4), pp. 47-64.
- DEFRANCE, Corine/PFEIL, Ulrich (2012) (dir.) : *La France, l'Allemagne et le traité de l'Élysée*. Paris : CNRS Édition.
- DEFRANCE, Corine/PFEIL, Ulrich (2013) : *L'Office franco-allemand pour la Jeunesse a 50 ans. 50 Jahre Deutsch-Französisches Jugendwerk*. Paris/Berlin.
- DELEUZE, Gilles (1989) : Qu'est-ce qu'un dispositif ? In : *Michel Foucault philosophe*. Paris : Seuil, pp. 185-195.
- DELEUZE, Gilles/GUATTARI, Félix (1980) : *Mille Plateaux*. Paris : Les éditions de Minuit.
- DELORI, Mathias (2002) : La pédagogie interculturelle entre travail de réconciliation et travail de mémoire. In : *Allemagne d'aujourd'hui*, 162 (4), pp. 205-221.

- DELORI, Mathias (2013) : L'Office franco-allemand pour la Jeunesse : une politique d'éducation tournée vers l'avenir. In : *Allemagne d'aujourd'hui*, 204 (2), pp. 18-30.
- DELORI, Mathias (2016) : *La réconciliation franco-allemand par la jeunesse*. Bruxelles : Peter Lang.
- DELORY-MOMBERGER, Christine (2017) : La recherche biographique ou la construction partagée d'un savoir du singulier. In : *Carnets de recherche sur la formation*. En ligne : <https://crf.hypotheses.org/136> [16.05.2022].
- DELORY-MOMBERGER, Christine (dir.) (2019) : *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*. Toulouse : Érès.
- DELORY-MOMBERGER, Christine (2019) : Expérience. In : idem (dir.) : *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*. Toulouse : Érès.
- DELPU, Pierre-Marie (2015) : La prosopographie, une ressource pour l'histoire sociale. In : *Hypothèses*, 18/1, pp. 263-274.
- DERVIN, Fred (2006) : Quality in intercultural education : the development of Proteophilic Competence. En ligne : https://www.researchgate.net/publication/237414521-Quality_in_intercultural_education_the_development_of_Proteophilic_Competence [16.05.2022].
- DERVIN, Fred (2007) : Évaluer l'interculturel : problématiques et pistes de travail. In Fred Dervin/Eija Suomela-Salmi (dir.) : *Évaluer les compétences langagières et interculturelles dans l'enseignement supérieur*. Université de Turku : Publication du Département d'études françaises, pp. 99-122.
- DERVIN, Fred (2009) : Constructions de l'interculturel dans le deuxième programme à moyen terme du Centre Européen pour les Langues Vivantes (CELV) : l'exemple de La communication interculturelle dans la formation des enseignants. In : *Synergies Pays Riverains de la Baltique*, 6, pp. 77-88.
- DERVIN, Fred (2010) : Assessing intercultural competence in Language Learning and Teaching: a critical review of current efforts in higher education. In: Fred Dervin/Eija Suomela-Salmi Eija (dir.) : *New Approaches to Assessing Language and (Inter-)Cultural Competences in Higher Education. Nouvelles approches de l'évaluation des compétences langagières et (inter-)culturelles dans l'enseignement supérieur*. Francfort/Main : Peter Lang, pp. 157-173.
- DERVIN, Fred (2012) : *Impostures interculturelles*. Paris : L'Harmattan.
- DERVIN, Fred/JACOBSSON, Andreas (2021) : *Interculturaliser l'interculturel*. Paris : L'Harmattan.

- DESCHAMPS, Jean-Claude/DOISE, Willem (1979) : L'effet du croisement des appartenances catégorielles. In : Willem Doise (dir.) : *Expériences entre groupes*. Paris [e.a.] : EHESS.
- DESCOLA, Philippe (2002) : Les natures sont dans la culture. In : Nicolas Journet (dir.) : *La culture. De l'universel au particulier*. Auxerre : Éditions Sciences Humaines, pp. 151-157.
- DEWEY, John (1916) : *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. New-York : Macmillan.
- DEWEY, John (1938) : *Experience and Education*. West Lafayette : Kappa Delta Pi.
- DEWEY, John (2018) : *Démocratie et éducation. Suivi de Expérience et Éducation*. Paris : Armand Colin.
- DIRIM, İnci/MECHERIL, Paul (2018) : *Heterogenität, Sprache(n) und Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt.
- DOISE, Willem (1979) (dir.) : *Expériences entre groupes*. Paris [e.a.] : EHESS.
- DURKHEIM, Émile (2012) [1895] : *Les règles de la méthode sociologique*. Paris : Hachette Bnf.
- ESPAGNE, Michel (1999) : *Les transferts culturels franco-allemands*. Paris : PUF.
- ESPAGNE, Michel (2013) : La notion de transfert culturel. In : *Revue Sciences/Lettres*, 1. En ligne : <http://journals.openedition.org/rsl/219> [01.08.2022].
- ESPAGNE, Michel/LÜSEBRINK, Hans-Jürgen (dir.) (2015) : *Transferts de savoirs sur l'Afrique*. Paris : Karthala.
- ESPAGNE, Michel/WERNER, Michael (dir.) (1988) : *Transferts. Les relations interculturelles dans l'espace franco-allemand (XVIII^e et XIX^e siècle)*. Paris : Recherche sur les Civilisations.
- FÄCKE, Christiane (2012) : Evaluation interkultureller Kompetenzen? Überlegungen zur Relevanz aktueller Diskurse für den Französischunterricht. In : *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik*, 6 (1), pp. 9-21.
- FRÉTIGNÉ, Cédric (2019) : École de Chicago. In : Christine Delory-Momberger (dir.) : *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*. Toulouse : Érès, pp. 204-206.
- FOUCAULT, Michel (1971) : *L'Ordre du discours*. Paris : Gallimard.
- FOUCAULT, Michel (1975) : *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris : Gallimard.
- FOUCAULT, Michel (1976) : *Histoire de la sexualité I. La volonté de savoir*. Paris : Gallimard.

- FOUCAULT, Michel (1994) [1977] : Le jeu de Michel Foucault. In : *Dits et écrits III*. Paris : Gallimard, pp. 298-329.
- FREDERKING, Volker (dir.) (2008) : *Schwer messbare Kompetenzen. Herausforderungen für die empirische Fachdidaktik*. Baltmannsweiler : Schneider Verlag.
- FREUD, Sigmund (2019) [1924] : *Psychologie des masses et analyse du moi*. Paris : PUF.
- GAJARDO, Anahy/DERVIN, Fred/LAVANCHY, Anne (2011) : « United Colors of... Interculturel » ? Usages, pièges et perspectives d'un terme pluri-voque. In : idem : *Anthropologies de l'interculturalité*. Paris : L'Harmattan, pp. 7-43.
- GAULEJAC, Vincent de (2019) : Histoire et enjeux contemporains de la sociologie clinique. In : Agnès Vandavelde-Rougale/Pascal Fugier (dir.) : *Dictionnaire de sociologie clinique*. Toulouse : Érès, pp. 15-30.
- GEERTZ, Clifford (1973) : *The Interpretation of cultures. Selected Essays*. New-York : Basic Books.
- GEERTZ, Clifford (1998) : La description dense. Vers une théorie interprétative de la culture. In : *Enquête*, 6, pp. 73-105.
- GERVAIS-LAMBONY, Philippe/LANDY, Frédéric (2007) : Introduction. In : *Autrepart*, pp. 3-14.
- GIUST-DESPRAIRIE, Florence (2019) : Psychologie sociale clinique. In : Agnès Vandavelde-Rougale/Pascal Fugier (dir.) : *Dictionnaire de sociologie clinique*. Toulouse : Érès, pp. 504-507.
- GLASER, Barney G./STRAUSS, Anselm L. (1967) : *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago : Aldine Publishing.
- GLINNE-DEMARET, Harmony (2019) : Dynamique de groupe. In : Agnès Vandavelde-Rougale/Pascal Fugier (dir.) : *Dictionnaire de sociologie clinique*. Toulouse : Érès, pp. 207-208.
- GLISSANT, Édouard (1990) : *Poétique de la relation*. Paris : Gallimard.
- GOFFMAN, Erving (1973) [1959] : *La mise en scène de la vie quotidienne. La présentation de soi*. Paris : Minuit.
- GOFFMAN, Erving (1975) [1963] : *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*. Paris : Minuit.
- GOGOLIN, Ingrid/KRÜGER-POTRATZ, Marianne (2020³) [2006] : *Einführung in die interkulturelle Pädagogik*. Opladen [e. a.] : Barbara Budrich.
- GOMES, Rui (dir.) (2020²) : *Compass : Manual for Human Rights Education with Young People*. Strasbourg : Council of Europe.
- GROSSER, Alfred (1949) : Rencontres et échanges. In : *Allemagne. Bulletin d'information du Comité d'échanges avec l'Allemagne nouvelle*, 2, pp. 1-2.

- GROSSER, Alfred (1962) : Réflexions sur un traité. In : *Allemagne. Bulletin bimestriel d'information du Comité français d'échanges avec l'Allemagne nouvelle*, 77-78, pp. 1 et 12-13.
- GROSSER, Alfred (1974) : Versagen die Mittler ? Was Deutschland und Frankreich voneinander wissen. In : Robert Picht (dir.) : *Perspektiven der Frankreichkunde. Ansätze zu einer interdisziplinär orientierten Romanistik*. Tübingen : Max Niemeyer Verlag, pp. 3-12.
- GUIEU, Jean-Michel (2016) : Le rapprochement franco-allemand dans les années 1920 : esquisse d'une véritable réconciliation ou entente illusoire ? In : *Les Cahiers Sirice*, 15 (1), pp. 25-40.
- HACHE, Émilie (2016) : *Reclaim. Recueil de textes écoféministes*. Paris : Cambourakis.
- HACHE, Émilie (2018) : « Tremblez, tremblez, les sorcières sont de retour ! ». Écrivaines, philosophes, activistes et sorcières écoféministes face au dérèglement climatique. In : Rémi Beau/Catherine Larrère (dir.) : *Penser l'anthropocène*. Paris : Presses de Sciences Po, pp. 113-123.
- HALL, Edward T. (1959) : *The Silent Language*. Garden City/New York : Doubleday.
- HALL, Edward T. (1966) : *The Hidden Dimension*. Garden City/New York : Doubleday.
- HALL, Edward T. (1976) : *Beyond Culture*. Garden City/New York : Anchor Pr./Doubleday.
- HALL, Stuart (2000) : Une perspective européenne sur l'hybridation : éléments de réflexion. In : *Hermès*, 28/3, pp. 99-102.
- HALL, Stuart (2012) [1985] : Signification, représentation, idéologie : Althusser et les débats poststructuralistes. In : *Raisons politiques*, 4, pp. 131-162.
- HANSEN, Klaus P. (2009) : *Kultur, Kollektiv, Nation*. Passau : Stutz.
- HANSEN, Klaus P. (2011⁴) : *Kultur und Kulturwissenschaft*. Tübingen : Francke.
- HAROLD, Thibault (2014) : Dans le Sichuan, des « hommes-abeilles » pollinisent à la main les vergers. En ligne : https://www.lemonde.fr/planete/article/2014/04/23/dans-les-vergers-du-sichuan-les-hommes-font-le-travail-des-abeilles_4405686_3244.html [13.05.2022].
- HERDER, Johann Gottfried (2000) [1774] : *Histoire et cultures. Une autre philosophie de l'histoire. Idées pour la philosophie de l'histoire de l'humanité (extraits)*. Paris : Flammarion.
- HESS, Remi (1981) : *La sociologie d'intervention*. Paris : PUF.
- HESS, Remi (2016) : Institution. L'instituant, l'institué, l'institutionnalisation, l'analyse institutionnelle. In : Jacqueline Barus-Michel/Eugène Enriquez/André Lévy (dir.) : *Vocabulaire de psychosociologie. Positions et références*. Toulouse : Érès, pp. 183-190.

- HOFSTEDE, Geert (1980) : Culture and Organizations. In : *International Studies of Management & Organization*, 10, pp. 15-41.
- HOFSTEDE, Geert (1980) : *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values*. Beverly Hills CA : Sage Publications.
- HOFSTEDE, Geert (1991) : *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. Londres [e. a.] : McGraw-Hill.
- HOFSTEDE, Geert/HOFSTEDE, Gert Jan/MINKOV Michael (2010³) [1991] : *Cultures and organizations : software of the mind. Intercultural Cooperation and Its Importance for Survival*. New-York [e. a.] : McGraw-Hill.
- HOFSTEDE, Geert/HOFSTEDE, Gert Jan/MINKOV, Michael (2017⁶) [1997] : *Lokales Denken, globales Handeln: interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management*. München : dtv.
- JAEGER, Catherine (2017) : *Les études de cas comme vecteur de compétences interculturelles dans l'enseignement des langues*. Thèse de doctorat soutenue à l'Université Paris Nanterre. Non publiée.
- KAHN, Sabine/REY, Bernard (2016) : La notion de compétence : une approche épistémologique. In : *Éducation et francophonie*, XLIV (2), pp. 4-18.
- KAMMHUBER, Stefan/SCHROLL-MACHL, Sylvia (2007²) : Möglichkeiten und Grenzen der Kulturstandardmethode. In : Alexander Thomas/Stefan Kammhuber/Sylvia Schroll-Machl (dir.) : *Handbuch Interkultureller Kommunikation. Band 2 : Länder, Kulturen und interkulturelle Berufstätigkeit*. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht, pp. 19-23.
- KINAST, Eva-Ulrike (2005²) : Interkulturelles Training. In : Alexander Thomas/Eva-Ulrike Kinast/Sylvia Schroll-Machl (dir.) : *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Bd. 1 : Grundlagen und Praxisfelder*. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht, pp. 181-203.
- KREBS, Gilbert (2008) : Pour une pédagogie de la rencontre et de l'échange : la recherche à l'OFAJ. In : Hans Manfred Bock/Corine Defrance/Gilbert Krebs/Ulrich Pfeil (dir.) : *Les jeunes dans les relations transnationales. L'Office franco-allemand pour la Jeunesse 1963-2008*. Paris : Presses Sorbonne nouvelle, pp. 411-436.
- KRÜGER, Heinz-Hermann (2006²) : Entwicklungslinien, Forschungsfelder und Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In : Heinz-Hermann Krüger/Winfried Marotzki (dir.) : *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften, pp. 13-33.
- LADMIRAL, Jean-René (1981) : Pour une dynamique des groupes bilingues. In : *Connexions*, 33, pp. 55-68.

- LADMIRAL, Jean-René (1983) : Problèmes psychosociologiques de la traduction. In : *Connexions*, 39, pp. 115-125.
- LAPASSADE, Georges (2016²) [2002] : Observation participante. In : Jacqueline Barus-Michel/Eugène Enriquez/André Lévy (dir.) : *Vocabulaire de psychosociologie*. Toulouse : Érès, pp. 392-407.
- LATOURE, Bruno (2017) : *Où atterrir ?*. Paris : La Découverte.
- LE BON, Gustave (2013) [1895] : *Psychologie des foules*. Paris : PUF.
- LE BRETON, David (2012) : *L'interactionnisme symbolique*. Paris : PUF.
- LEMOINE, Simon (2013) : *Le sujet dans les dispositifs de pouvoir*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- LOWE, Sid (2001) : In the Kingdom of the Blind, the One-Eyed Man is King. In : *International Journal of Cross-Cultural Management*, 1 (3), pp. 313-332.
- LÜSEBRINK, Hans-Jürgen (dir.) (2004) : *Konzepte der Interkultureller Kommunikation : Theorieansätze und Praxisbezüge in interdisziplinärer Perspektive*. St. Ingbert : Röhrig.
- LÜSEBRINK, Hans-Jürgen (2016⁴) : *Interkulturelle Kommunikation : Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer*. Stuttgart : J.B. Metzler.
- MARCOWITZ, Reiner (dir.) : *Nationale Identität und transnationale Einflüsse. Amerikanisierung, Europäisierung und Globalisierung in Frankreich nach dem Zweiten Weltkrieg*. München : Oldenbourg.
- MARCOWITZ, Reiner/WILKENS, Andreas (dir.) (2014) : *Une « Europe des citoyens ». Société civile et identité européenne de 1945 à nos jours*. Bern [e. a.] : Peter Lang.
- MARMETSCHKE, Katja (2008) : Crise et réorganisation de l'OFAJ dans les années 1970. In : Hans Manfred Bock/Corine Defrance/Gilbert Krebs/Ulrich Pfeil (dir.) : *Les jeunes dans les relations transnationales. L'Office franco-allemand pour la Jeunesse 1963-2008*. Paris : Presses Sorbonne nouvelle, pp. 89-116.
- MARMETSCHKE, Katja (2012) : Les relations culturelles franco-allemandes, un champ de communication transnationale au croisement de la politique culturelle extérieure, de la coopération bilatérale et des initiatives privées. In : *Allemagne d'aujourd'hui*, 201 (3), pp. 60-71.
- MARTIN, Judith N./NAKAYAMA, Thomas N. (1999) : Thinking Dialectically about Culture and Communication. In : *Communication Theory*, 9, pp. 1-25.
- MAYRING, Philipp (2015¹²) : *Qualitative Inhaltsanalyse : Grundlagen und Techniken*. Weinheim/Bâle : Beltz.
- MCLUHAN, Marshall (1967) : *The Medium is the message*. Londres : Bantam Books.

- MECHERIL, Paul (2003) : Behauptete Normalität – Vereinfachung als Modus der Thematisierung von Interkulturalität. In : *Erwägen, Wissen, Ethik*, 14 (1), pp. 198-201.
- MECHERIL, Paul (2003) : *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach)Zugehörigkeit*. Münster [e. a.] : Waxmann.
- MECHERIL, Paul (2004) : *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim [e. a.] : Beltz.
- MECHERIL, Paul (2013⁴) : „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In : Georg Auernheimer (dir.) : *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Wiesbaden : Springer, pp. 15-35.
- MICHELOT, Christian (2016) : Lewin Kurt (1890-1947). In : Jacqueline Barus-Michel/Eugène Enriquez/André Lévy (dir.) : *Vocabulaire de psychosociologie. Positions et références*. Toulouse : Érès, pp. 543-555.
- MONTIEL ALAFONT, Francisco Javier/VATTER, Christoph (2022) : Vom Critical Incident zur interkulturellen Case Study? Methodische Herausforderungen und didaktische Potenziale im Kontext des Fremdsprachenunterrichts. In : Doris Fetscher/Groß Andreas (dir.) : *Neue Perspektiven auf Critical Incidents*. Stuttgart : ibidem, pp. 5-24.
- MORRISSETTE, Joëlle (2010) : Une perspective interactionniste. In : SociologieS. En ligne : <http://journals.openedition.org/sociologies/3028> [07.03.2022].
- MUHR, Sara L./SALEM, Azad (2013) : Specters of colonialism – illusionary equality and the forgetting of history in a Swedish organization. In : *Management & Organizational History*, 8 (1), pp. 62-76.
- MÜLLER, Andrea/THOMAS, Alexander (1991) : *Interkulturelles Orientierungstraining für die USA. Übungsmaterial zur Vorbereitung auf ein Studium in den Vereinigten Staaten*. Saarbrücken [e. a.] : Breitenbach.
- MÜLLER-JACQUIER, Bernd (2004) : ‘Cross cultural’ versus Interkulturelle Kommunikation. Methodische Probleme der Beschreibung von Inter-Aktion. In : Hans-Jürgen Lüsebrink (dir.) : *Konzepte der interkulturellen Kommunikation*. St. Ingbert : Röhrig Verlag, pp. 69-113.
- MÜLLER-JACQUIER, Bernd (2009) : L’erreur fondamentale d’attribution dans les classes de langue. In : *Les Cahiers de L’APLIUT*, XXVIII, 1, pp. 27-44.
- MURALI, Supriya/HÄNDEL, Barbara (2022) : Motor restrictions impair divergent thinking during walking and during sitting. In : *Psychological Research*. En ligne : <https://doi.org/10.1007/s00426-021-01636-w> [15.05.2022].

- NAKAYAMA, Thomas K./HALUALANI, Rona Tamiko (dir.) (2010) : *The Handbook of Critical Intercultural Communication*. Chichester [e. a.] : Wiley-Blackwell.
- NOIRIEL, Gérard (2016) : *Chocolat : la véritable histoire d'un homme sans nom*. Paris : Bayard.
- OEVERMANN, Ulrich (2000) : Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In : Klaus Kraimer (dir.) : *Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung*. Frankfurt/Main : Suhrkamp, pp. 58–156.
- OEVERMANN, Ulrich/ALLERT, Tilman/KONAU, Elisabeth/KRAMBECK, Jürgen (1979) : Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Hans-Georg Soeffner (dir) : *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*. Stuttgart : Metzler, pp, 352–434.
- PAILLÉ, Pierre (1994) : L'analyse par théorisation ancrée. In : *Cahiers de recherche sociologique*, 23, pp. 147-181.
- PAILLÉ, Pierre/MUCCHIELLI, Alex (2021⁵) : *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- PERETTI, André de (2016) : Rogers Carl (1902-1987). In : Jacqueline Barus-Michel/Eugène Enriquez/André Lévy (dir.) : *Vocabulaire de psychosociologie. Positions et références*. Toulouse : Erès, pp. 589-600.
- PFEIL, Ulrich (2004) : *Die „anderen“ deutsch-französischen Beziehungen. Die DDR und Frankreich 1949-1990*. Cologne : Böhlau.
- PLUM, Jacqueline (1999) : Jugend und deutsch-französische Verständigung. Die Entstehung des Deutsch-Französischen Vertrages und die Gründung des Deutsch-Französischen Jugendwerkes. In : *Francia. Forschungen zur westeuropäischen Geschichte*, 26 (3), pp. 77-108.
- PLUM, Jacqueline (2002) : Das Europäische Jugendtreffen auf der Loreley im Sommer 1951. Ein jugendpolitischer Einigungsversuch. In : *Lendemains. Études comparées sur la France/Vergleichende Frankreichforschung*, 107/108 (3/4), pp. 190-201.
- PLUM, Jacqueline (2003) : Erziehung zum Frieden. Das Deutsch-Französische Jugendwerk. In : *Die Politische Meinung*, 398 (1), pp. 48-54.
- PRAT, Olivier (2000) : Marc Sangnier. In : *Études*, 392 (5), pp. 647-568.
- PRAT, Olivier (2010) : « La paix par la jeunesse ». Marc Sangnier et la réconciliation franco-allemande, 1921-1939. In : *Histoire@Politique*, 10 (1). En ligne : <https://www.histoire-politique.fr/index.php?numero=10&rub=dosier&item=100> [16.05.2022].
- PRZYBORSKI, Aglaja/WOHLRAB-SAHR, Monika (2014⁴) : *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. München : Oldenburg Verlag.

- RABIER, Jacques-René (1968) : Imagologie. Préjugés français et préjugés allemands. In : *Revue de psychologie des peuples*, 23, pp. 186-202.
- RATHJE, Stefanie (2006) : Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. In : *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 11 (3). En ligne : http://stefanie-rathje.de/wp-content/uploads/2014/08/Rathje_Interkulturelle-Kompetenz_2006.pdf [16.05.2022].
- REBANE, Gala/ARNOLD, Maike (2021) : ‚Experiment D‘ – Planspiel zur Förderung interkultureller Kompetenz. Konzepte, Inhalte und Erfahrungen. In : *interculture journal*, 34, pp. 99-108.
- REY, Bernard (2015) : La notion de compétence : usages et enjeux. In : *Le français aujourd'hui*, 191 (4), pp. 15-24.
- RIVAU, Jean du (1945) : En guise de présentation. In : *Documents*, 1, [s.p.].
- ROMANI, Laurence/BARMEYER, Christoph/PRIMECZ, Henriett/PILHOFER, Katharina (2018) : Cross-Cultural Management Studies : State of the Field in the Four Research Paradigms. In : *International Studies of Management & Organization*, 48 (3), pp. 247-263.
- ROMANI, Laurence/MAHADEVAN, Jasmin/PRIMECZ, Henriett (2018) : Critical Cross-Cultural Management: Outline and Emerging Contributions. In : *International Studies of Management & Organization*, 48 (4), pp. 403-418.
- ROVAN, Joseph (1945) : L'Allemagne de nos mérites. In : *Esprit*, 115 (11), pp. 529-540.
- ROVAN, Joseph (1963) : Connaissance de la France – ein Modell für die Jugendarbeit. In : *Dokumente. Zeitschrift für übernationale Zusammenarbeit*, 3, pp. 186-193.
- ROVAN, Joseph (1972) : Les relations franco-allemandes dans le domaine de la jeunesse et de la culture populaire (1945-1971). In : *Revue d'Allemagne*, 4 (3), pp. 675-704.
- SAÏD, Edward (1978) : *Orientalism*. New-York : Pantheon Books.
- SCHUGK, Michael (2004) : *Interkulturelle Kommunikation. Kulturbedingte Unterschiede in Verkauf und Werbung*. Munich : Vahlen.
- SCHULZE, Theodor (2006) : Biographieforschung in der Erziehungswissenschaft – Gegenstandsbereich und Bedeutung. In : Heinz-Hermann Krüger/Winfried Marotzki (dir.) : *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften, pp. 35-57.
- SELOSSE, Marc-André (2017) : *Jamais seul. Ces microbes qui construisent les plantes, les animaux et les civilisations*. Arles : Actes Sud.
- SHANNON, Claude/WEAVER, Warren (1949) : *The Mathematical Theory of Communication*. Urbana [e.a.] : University of Illinois Press.

- SIMMEL, Georg (2016⁶) [1908] : Exkurs über das Problem: Wie ist Gesellschaft möglich?. In : Heinz-Jürgen Dahme/Otthein Rammstedt (éd.) : *Georg Simmel Schriften zur Soziologie*. Frankfurt/Main : Suhrkamp, pp. 275-293.
- STANG, Alexandra/ZHAO, Qian (2020) : Gestaltung virtueller kollaborativer Teamarbeit am Beispiel des Planspiels Megacities. Konsequenzen für die Moderation aus deutsch-chinesischer Perspektive. In : *interculture journal*, 33, pp. 27-42.
- STRAUB, Jürgen (2007) : Kompetenz. In : Jürgen Straub/Arne Weidemann/Doris Weidemann (dir.) : *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*. Stuttgart/Weimar : Metzler, pp. 35-46.
- STRAUB, Jürgen/NOTHNAGEL, Steffi/WEIDEMANN, Arne (2010) : Interkulturelle Kompetenz lehren : Begriffliche und theoretische Voraussetzungen. In : Arne Weidemann/Jürgen Straub/Steffi Nothnagel (dir.) : *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz: Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch*. Bielefeld : transcript, pp. 15-27.
- STRAUSS, Anselm S. (1978) : *Negotiations. Varieties, Contexts, Processes, and Social Order*. San-Francisco [e. a.] : Jossey-Bass.
- STROHSCHNEIDER, Stefan (2010) : Planspiele und Computersimulationen. In : Arne Weidemann/Jürgen Straub/Steffi Nothnagel (dir.) : *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz: Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch*. Bielefeld : transcript, pp. 241-264.
- STRUVE, Karen (2013) : *Zur Aktualität von Homi K. Bhabha. Einleitung in sein Werk*. Wiesbaden : Springer.
- TAVANGARIAN, Janine (2002) : Les relations trilatérales au sein de l'OFAJ. In : *Allemagne d'aujourd'hui*, 162, pp. 222-235.
- TAYLOR, Charles (1995) : *The Importance of Herder*. In : *Philosophical Arguments*. Cambridge/Londres : Harvard University Press.
- THIAGARAJAN, Sivasailam (2006) [1981] : *BARNGA. A simulation game on cultural clashes*. Boston/London : Intercultural Press.
- THIMMEL, Andreas (2001) : *Pädagogik der internationalen Jugendarbeit. Geschichte, Praxis und Konzepte des interkulturellen Lernens*. Schwalbach/Ts : Wochenschau-Verlag.
- THOMAS, Alexander (dir.) (1988) : *Interkulturelles Lernen im Schüleraustausch*. Saarbrücken [e. a.] : Breitenbach.
- THOMAS, Alexander (1991) : Einleitung. In : idem (dir.) : *Kulturstandards in der internationalen Begegnungen*. Saarbrücken : Verlag für Entwicklungspolitik, pp. 5-12.

- THOMAS, Alexander (1993) : Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns. In : idem (dir.) : *Kulturvergleichende Psychologie*. Göttingen [e.a.] : Hogrefe, pp. 377-424.
- THOMAS, Alexander (2003) : Interkulturelle Kompetenz – Grundlagen, Probleme und Konzepte (2003). In : *Erwägen, Wissen, Ethik*, 14 (1), pp. 137-150.
- THOMAS, Alexander (2005²) : Kultur und Kulturstandards. In : Alexander Thomas/Eva-Ulrike Kinast/Sylvia Schroll-Machl (dir.) : *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Bd. 1 : Grundlagen und Praxisfelder*. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht, pp. 19-31.
- THOMAS, Alexander (2011) : *Interkulturelle Handlungskompetenz : versiert, angemessen und erfolgreich im internationalen Geschäft*. Wiesbaden : Gabler.
- THOUARD, Denis/ZIMMERMANN, Bénédicte (dir.) : *Simmel, le parti-pris du tiers*. Paris : CNRS Editions.
- VAILLANT, Jérôme (2015) : La recherche au sein de l'Office franco-allemand pour la Jeunesse : Sa contribution à l'élaboration d'une théorie de l'interculturalité. In : Michel Grunewald/Hans-Jürgen Lüsebrink/Reiner Marco-witz/Uwe Puschner (dir.) : *France-Allemagne au XX^e siècle – La production de savoir sur l'autre (vol. 3) / Deutschland und Frankreich im 20. Jahrhundert – Akademische Wissensproduktion über das andere Land (Bd. 3)*. Berne [e.a.] : Peter Lang, pp. 319-330.
- VAN ZANTEN, Agnès (2012²) : *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : PUF.
- VATTER Christoph (2003) : La recherche interculturelle. État des lieux en Allemagne. In : *Questions de communication*, 4, pp. 27-41.
- WEIGAND, Gabriele/HESS, Remi/PREIN, Gerald (dir.) (1988) : *Institutionelle Analyse. Theorie und Praxis*. Frankfurt/Main : Athanaeum.
- WELSCH, Wolfgang (1992) : Transkulturalität – Lebensformen nach der Auflösung der Kulturen. In : *Information Philosophie*, 2, pp. 5-20.
- WELSCH, Wolfgang (2010) : Was ist eigentlich Transkulturalität? In : Lucyna Darowska/Thomas Lüttenberg/Claudia Machold (dir.) : *Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität*. Bielefeld : transcript, pp. 39-66.
- WINKIN, Yves (dir.) (2000) [1981] : *La Nouvelle Communication*. Paris : Seuil.
- WULF, Christoph (2019) : Mimésis sociale. In : Christine Delory-Momberger (dir.) : *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*. Toulouse : Érès, pp. 108-112.

- WULF, Christoph (2019) : Rituels. In : Christine Delory-Momberger (dir.) : *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*. Toulouse : Érès, pp. 147-150.
- ZASK, Joëlle (2015) : *Introduction à John Dewey*. Paris : La Découverte.
- ZEUTSCHEL, Ulrich (2016) : „Zoomen“ zum Entdecken interkultureller Verständigungspotentiale und -ressourcen. In : *interculture journal*, 26, pp. 93-96.
- ZIEBURA, Gilbert (1973) : Die Funktion der Diskussion politischer Themen innerhalb der deutsch-französischen Begegnung. In : *Revue d'Allemagne*, 5, pp. 198-303.

Publications de l'OFAJ

- ANGRAND, Béatrice/INGENLATH, Markus (2013) : Éditorial. In : OFAJ/DFJW (dir.) : *Rapport d'activités 2012*. Paris/Berlin : OFAJ/DFJW, pp. 4-5.
- BRASS, Ewald (1996) : Les échanges internationaux des jeunes sont ceux de leurs adultes. De la formation aux ignorances attentives. In : Lucette Collin/Burkhard Müller (dir.) : *La pédagogie des rencontres interculturelles*. Paris : Anthropos, pp. 229-292.
- BRICAUD, Bernadette (dir.) (2013) : *L'animation linguistique dans les rencontres franco-allemandes de jeunes / Sprachanimation in deutsch-französischen Jugendbegegnungen*. Paris/Berlin : OFAJ/DFJW. En ligne : <https://www.ofaj.org/media/die-sprachanimation-in-deutsch-franzosisch-en-jugendbegegnungen.pdf> [14.11.2019].
- BROUGÈRE, Gilles (2018) : Corps et lieux dans les échanges ou l'échange scolaire comme expérience touristique. In : Gilles Brougère/Christoph Wulf (dir.) : *À la rencontre de l'autre. Lieux, corps, sens dans les échanges scolaires*. Paris : Téraèdre, pp. 137-194.
- BRUNNER, Katrin (2013) : Traces de l'international dans deux biographies d'animatrices. In : Remi Hess/Augustin Mutuale/Gabriele Weigand (dir.) : *Le moment interculturel dans la biographie*. Paris : Téraèdre, pp. 117-127.
- BÜTOW, Tobias (2019) : Édito. Vorwort. In : OFAJ/DFJW (dir.) : *Rapport d'activités de l'Office franco-allemand pour la Jeunesse 2018. Tätigkeitsbericht des Deutsch-Französischen Jugendwerks 2018*. Paris/Berlin : OFAJ/DFJW, pp. 6-7.
- CIEKANSKI, Maud (2017) : Les compétences développées par les apprenants en tandem linguistique : bilan et perspectives d'une recherche empirique menée dans le cadre des cours binationaux des échanges franco-allemands pour la jeunesse. In : Anne Jardin (dir.) : *Développer des compétences par*

- l'apprentissage en tandem : focus sur les acteurs, les ressources et la formation. Une étude franco-allemande.* Paris/Berlin : OFAJ/DFJW.
- COLIN, Lucette (1996) : Les échanges de classes en école primaire. Formation linguistique, formation interculturelle. In : Lucette Colin/Burkhard Müller (dir.) : *La pédagogie des rencontres interculturelles.* Paris : Anthropos, pp. 55-76.
- COLIN, Lucette (2016) : Un « tout-école » en trompe-l'œil. In : Lucette Colin/Anna Terzian (dir.) : *Chercher sa voie. Récits de jeunes issus des migrations en France et en Allemagne.* Paris : Téraèdre, pp. 63-86.
- COLIN, Lucette/MÜLLER, Burkhard (dir.) (1996) : *La pédagogie des rencontres interculturelles.* Paris : Anthropos.
- COLIN, Lucette/LEROY, Delphine/TERZIAN, Anna (2016) : Présentation. In : Lucette Colin/Anna Terzian (dir.) : *Chercher sa voie. Récits de jeunes issus des migrations en France et en Allemagne.* Paris : Téraèdre, pp. 13-20.
- DEMORGON, Jacques (1989) : *L'exploration interculturelle.* Paris : Armand Colin.
- DEMORGON, Jacques (1996) : L'interculturel de la mondialisation. Perspectives théoriques et pratiques de formation. In : Lucette Colin/Burkhard Müller (dir.) : *La pédagogie des rencontres interculturelles.* Paris : Anthropos, pp. 197-225.
- DEMORGON, Jacques (1998) : *L'Histoire interculturelle des sociétés.* Paris : Anthropos.
- DEMORGON, Jacques (2004⁴) : *Complexité des cultures et de l'interculturel.* Paris : Anthropos.
- DIBIE, Pascal (1998) : L'ethnologie dans les échanges franco-allemands : une sensibilisation à l'autre. In : Pascal Dibie/Christoph Wulf (dir.) : *Ethnosociologie des échanges interculturels.* Paris : Anthropos, pp. 3-9.
- DIBIE, Pascal/WULF, Christoph (dir.) (1998) : *Ethnosociologie des échanges interculturels.* Paris : Anthropos.
- DIBIE, Pascal/WULF, Christoph (1998) : Préface. In : idem (dir.) : *Ethnosociologie des échanges interculturels.* Paris : Anthropos, pp. V-VII, ici p. VII.
- EGLOFF, Birte/FRIEBERTSHÄUSER, Barbara/HESS, Remi/MUTUALE, Augustin/WEIGAND, Gabriele (2013) : Introduction. In : Remi Hess/Augustin Mutuale/Gabriele Weigand (dir.) : *Le moment interculturel dans la biographie.* Paris : Téraèdre, pp. 9-24.
- FRIEBERTSHÄUSER, Barbara/WEIGAND, Gabriele (2013) : Amour et haine dans les rencontres franco-allemandes. In : Remi Hess/Augustin Mutuale/Gabriele Weigand (dir.) : *Le moment interculturel dans la biographie.* Paris : Téraèdre, pp. 129-154.

- GIUST-DESPRAIRIES, Florence (1997) : Vers un pluralisme culturel recon-
nu et assumé. In : Florence Giust-Desprairies/Burkhard Müller (dir.) : *Se
former dans un contexte de rencontres interculturelles*. Paris : Anthropos,
pp. 135-137.
- GIUST-DESPRAIRIES, Florence/MÜLLER, Burkhard (dir.) (1997) : *Se for-
mer dans un contexte de rencontres interculturelles*. Paris : Anthropos.
- GÜNTHER, Marga (2016) : Une époque incertaine. Discours d'appartenance
et autopoisonnement de jeunes issus de l'immigration en Allemagne et
en France. In : Lucette Colin/Anna Terzian (dir.) : *Chercher sa voie. Récits
de jeunes issus des migrations en France et en Allemagne*. Paris : Té-
raèdre, pp. 139-149.
- HERFRAY, Charlotte (ca. 1984) : *Plaidoyer pour un refus de l'excessive cour-
toisie dans les rencontres internationales*. Paris/Bad Honnef : OFAJ/
DFJW.
- HESS, Remi (1998) : *Pédagogues sans frontière. Écrire l'intérêt*. Paris : An-
thropos.
- HESS, Remi (1999) : Les chemins de la recherche interculturelle. In : Remi
Hess/Christoph Wulf (dir.) : *Parcours, passages et paradoxes de l'inter-
culturel*. Paris : Anthropos, pp. 59-90.
- HESS, Remi (1999) [ca. 1983] : Le fait national. In : Jeanne Kraus (dir.) :
Communication interculturelle et identité nationale. Paris/Bad Honnef :
OFAJ/DFJW, pp. 31-40.
- HESS, Remi (2007) : Der teilnehmende Beobachter zwischen Nähe und Dis-
tanz. In : Remi Hess/Gabriele Weigand (dir.) : *Teilnehmende Beobachtung
in interkulturellen Situationen*. Frankfurt/Main : Campus, pp. 200-208.
- HESS, Remi (2021) : *Quarante ans de recherche à l'OFAJ*. En ligne :
https://www.ofaj.org/media/hess_quarante-ans-de-recherche-a-l-ofaj.pdf
[16.05.2022].
- HESS, Remi/WEIGAND, Gabriele (2006) : 30 ans d'expérience de terrain
dans les groupes franco-allemands de jeunes : problèmes méthodo-
logiques, pratiques et perspectives. In : idem (dir.) : *L'observation-partici-
pante dans les situations interculturelles*. Paris : Anthropos, pp. 1-9.
- HOLBACH, Rachel/BURK, Bianca (2013) : Les théories du quotidien dans
les biographies franco-allemandes. In : Remi Hess/Augustin Mutuale/Ga-
briele Weigand (dir.) : *Le moment interculturel dans la biographie*. Paris :
Téraèdre, pp. 155-167.
- JARDIN, Anne (dir.) (2014²) : *Tête à tête. Supports pour le travail linguistique
en tandem. Anregungen für das Sprachenlernen im Tandem*. OFAJ/
DFJW : Paris/Berlin.

- JARDIN, Anne (dir.) (2014) : *Tête à tête fait école / macht Schule. L'apprentissage en tandem dans l'échange scolaire. Tandemlernen im Schulaustausch*. Paris/Berlin : OFAJ/DFJW.
- JARDIN, Anne (dir.) (2021) : *L'animation linguistique en ligne. Pistes d'activités ludiques dans l'espace virtuel*. Paris/Berlin : OFAJ/DFJW.
- KUNTZ, Eva Sabine/ANGRAND, Béatrice (2010) : Avant-propos. In : OFAJ/DFJW (dir.) : *L'année 2009 à l'OFAJ. Rapport d'activités*. Paris/Berlin : OFAJ/DFJW, p. 1.
- KUNTZ, Eva Sabine/ANGRAND, Béatrice (2011) : Avant-propos. Mettre en place la relève. In : OFAJ/DFJW (dir.) : *Rapport d'activités 2010*. Paris/Berlin : OFAJ/DFJW, p. 5.
- KRAUS, Jeanne (dir.) (1999) [ca. 1983] : *Communication interculturelle et identité nationale*. Paris/Bad Honnef : OFAJ/DFJW.
- LADMIRAL, Jean-René (1996) : Traduction et communication interculturelle. In : Lucette Colin/Burkhard Müller (dir.) : *La pédagogie des rencontres interculturelles*. Paris : Anthropos, pp. 89-100.
- LADMIRAL, Jean-René/LIPIANSKY, Edmond-Marc (1989) : *La Communication interculturelle*. Paris : Armand Colin.
- LAPASSADE, Georges (2006) : L'observation participante. In : Remi Hess/Gabriele Weigand (dir.) : *L'observation participante dans les situations interculturelles*. Paris : Anthropos, pp. 13-32.
- LAPASSADE, Georges (2007) : Teilnehmende Beobachtung. Ursprünge – Differenzierungen – Abgrenzungen. In : Remi Hess/Gabriele Weigand (dir.) : *Teilnehmende Beobachtung in interkulturellen Situationen*. Frankfurt/Main : Campus, pp. 39-61.
- LECLAIRE, Brigitte (2016) : Les effets de la rencontre interculturelle sur les dynamiques individuelles et groupales. In : Christiane Montandon/Philippe Sarremejane (dir.) : *Apprentissages informels et expériences interculturelles à l'école primaire*. Paris : Téraèdre, pp. 303-327.
- LEROY, Delphine (2016a) : Sur le bout de la langue, des apprentissages en jachère. In : Lucette Colin/Anna Terzian (dir.) : *Chercher sa voie. Récits de jeunes issus des migrations en France et en Allemagne*. Paris : Téraèdre, pp. 87-99.
- LEROY, Delphine (2016b) : Chercher sa voix, sa « mixture » de langues face à la « monolanguage de l'autre ». In : Lucette Colin/Anna Terzian (dir.) : *Chercher sa voie. Récits de jeunes issus des migrations en France et en Allemagne*. Paris : Téraèdre, pp. 111-122.
- MERKENS, Hans (2007) : Teilnehmende Beobachtung. Grundlagen – Methoden – Anwendung. In : Remi Hess/Gabriele Weigand (dir.) : *Teilnehmende Beobachtung in interkulturellen Situationen*. Frankfurt/Main : Campus, pp. 23-38.

- MONTANDON, Christiane (2016) : Expérience interculturelle comme expérience transitionnelle. In : Christiane Montandon/Philippe Sarremejane (dir.) : *Apprentissages informels et expériences interculturelles à l'école primaire*. Paris : Téraèdre, pp. 179-210.
- MONTANDON, Christiane/SARREMEJANE, Philippe (2016) : Introduction. In : idem (dir.) : *Apprentissages informels et expériences interculturelles à l'école primaire*. Paris : Téraèdre, pp. 9-14.
- MÜLLER, Burkhard (ca. 1990) : *Le syndrome de Thomas Mann ou : La redécouverte des préjugés. Un regard d'Allemagne*. Paris/Bad Honnef : OFAJ/DFJW.
- MÜLLER, Burkhard (1996) : Trois perspectives d'une pédagogie de l'échange. In : Lucette Colin/Burkhard Müller (dir.) : *La pédagogie des rencontres interculturelles*. Paris : Anthropos, pp. 187-195.
- MÜLLER, Burkhard (2016) : Différences entre les stratégies de légitimation de jeunes gens issus de l'immigration dans la confrontation avec leur environnement allemand ou français. In : Lucette Colin/Anna Terzian (dir.) : *Chercher sa voie. Récits de jeunes issus des migrations en France et en Allemagne*. Paris : Téraèdre, pp. 223-241.
- MUTUALE, Augustin (2013) : Le récit de vie : une anthropologie historique et philosophique de la personne. In : Remi Hess/Augustin Mutuale/Gabriele Weigand (dir.) : *Le moment interculturel dans la biographie*. Paris : Téraèdre, pp. 45-55.
- NICKLAS, Hans (1994) [1983] : *Du quotidien, des préjugés et de l'apprentissage interculturel*. Paris/Bad Honnef : OFAJ/DFJW.
- NICKLAS, Hans (1998) : Apprentissages interculturels et problèmes de communication. In : Pascal Dibie/Christoph Wulf (dir.) : *Ethnosociologie des échanges interculturels*. Paris : Anthropos, pp. 25-32, ici pp. 26-27.
- OFAJ/DFJW (2007) : *La méthode Tandem. Guide pédagogique pour les stages linguistiques binationaux*. En ligne : https://www.tele-tandem.net/fr/wp-content/uploads/2014/07/guide_tandem.pdf [24.02.2022].
- OFAJ/DFJW (2016) : *Référentiel de formation. Pour l'attribution de certificats OFAJ dans le cadre de formations de base à l'animation interculturelle*. Paris/Berlin : OFAJ/DFJW. En ligne : <https://www.ofaj.org/media/referentiel-de-formation.pdf> [06.10.2021].
- OFAJ/DFJW (2014) : *2013 Rapport d'activités. De nouvelles perspectives franco-allemandes pour la jeunesse*. Paris/Berlin : OFAJ/DFJW.
- OFAJ/DFJW (2014) : *Participation, engagement, apprentissage interculturel. Comment mettre la relation franco-allemande au service de la jeunesse européenne ?*. En ligne : <https://www.dfjw.org/media/comment-mettre-la-relation-franco-allemande-au-service-de-la-jeunesse-europeenne.pdf> [16.05.2022].

- OFAJ/DFJW (2015) : *Rapport d'activités de l'Office franco-allemand pour la Jeunesse 2014. Tätigkeitsbericht des Deutsch-Französischen Jugendwerks 2014*. Paris/Berlin : OFAJ/DFJW.
- OFAJ/DFJW (2019) : *Rapport d'activités de l'Office franco-allemand pour la Jeunesse 2018. Tätigkeitsbericht des Deutsch-Französischen Jugendwerks 2014*. Paris/Berlin : OFAJ/DFJW.
- OFAJ/DFJW (2019) : En bref. Meldungen. Une récompense pour l'œuvre de toute une vie. Auszeichnung für ein Lebenswerk. In : *Magazine*, 9, p. 4.
- OFAJ/DFJW (2019) : *Directives de l'Office franco-allemand pour la Jeunesse. Richtlinien des Deutsch-Französischen Jugendwerks*. Paris/Berlin/Saarbrücken : OFAJ/DFJW.
- OFAJ/DFJW (2020) : *Troque la Côte d'Azur pour la mer Baltique. Offres pour enfants et jeunes*. Paris/Berlin : OFAJ/DFJW.
- OFAJ/DFJW (2020) : *Troque Molière pour Goethe. Offres pour établissements scolaires, universitaires et pour enseignantes ou enseignants*. Paris/Berlin : OFAJ/DFJW.
- OFAJ (s. d.) : *Les trois certificats OFAJ et les missions des animatrices et animateurs dans le cadre des rencontres de jeunes*. En ligne : https://teamer.dfjw.org/images/Les_trois_certificats_-_2019.pdf [16.05.2022].
- OFAJ/DFJW (s.d.) : *Préparer son avenir professionnel. Échanges entre établissements d'enseignement professionnel et technologique et entre établissements agricoles*. [s. l.].
- PAGES, Max/MÜLLER, Burkhard (ca. 1997) : *L'animation des rencontres interculturelles. Le "Manifeste de l'animation existentielle"*. Paris/Bad Honnef : OFAJ/DFJW.
- PERREFORT, Marion (2001) : *J'aimerais aimer parler allemand*. Paris : Anthropos.
- SCHAEPELYNCK, Valentin (2013) : Le moment interculturel dans la vie de Günter Schmid. In : Remi Hess/Augustin Mutuale/Gabriele Weigand (dir.) : *Le moment interculturel dans la biographie*. Paris : Téraèdre, pp. 193-205.
- STARRINGER, Raphaela (2013) : Des pères fondateurs aux enfants de l'OF AJ. In : Remi Hess/Augustin Mutuale/Gabriele Weigand (dir.) : *Le moment interculturel dans la biographie*. Paris : Téraèdre, pp. 207-219.
- TERZIAN, Anna (2016) : Paroles de jeunes : l'intégration perçue et vécue par les jeunes Allemands et Français. In : Lucette Colin/Anna Terzian (dir.) : *Chercher sa voie. Récits de jeunes issus des migrations en France et en Allemagne*. Paris : Téraèdre, pp. 45-59.
- TRESSAT, Michael (2016) : Une adolescence « musulmane » ? La place de la religiosité musulmane dans les constructions biographiques. In : Lucette

- Colin/Anna Terzian (dir.) : *Chercher sa voie. Récits de jeunes issus des migrations en France et en Allemagne*. Paris : Téraèdre, pp. 151-164.
- WAGNER, Bernd (2016) : Le rôle des objets dans les rencontres interculturelles. In : Christiane Montandon/Philippe Sarremejane (dir.) : *Apprentis sages informels et expériences interculturelles à l'école primaire*. Paris : Téraèdre, pp. 211-226.
- WAGNER-WILLI, Monika/WULF, Christoph (2007) : Zur Ethnographie der Berliner Ritualstudie. In : Remi Hess/Gabriele Weigand (dir.) : *Teilnehmende Beobachtung in interkulturellen Situationen*. Francfort/Main : Campus, pp. 157-175.
- WEIGAND, Gabriele/HESS, Remi/DOBEL, Marco (2013) : La théorie des moments et la construction du moment interculturel, In : Remi Hess/Augustin Mutuale/Gabriele Weigand (dir.) : *Le moment interculturel dans la biographie*. Paris : Téraèdre, pp. 29-43.
- WULF, Christoph (1998) : L'autre, perspective pour une formation à l'interculturalité. In : Pascal Dibie/Christoph Wulf (dir.) : *Ethnosociologie des échanges interculturels*. Paris : Anthropos, pp. 11-24.
- WULF, Christoph (2018) : La formation comme appropriation de ce qui nous est étranger. In : Gilles Brougère/Christoph Wulf (dir.) : *À la rencontre de l'autre. Lieux, corps, sens dans les échanges scolaires*. Paris : Téraèdre, pp. 25-73.
- ZÖLSCH, Janina (2016) : Configurations familiales et parcours de formation face à la double exigence de transformation liée à l'adolescence et au contexte migratoire. In : Lucette Colin/Anna Terzian (dir.) : *Chercher sa voie. Récits de jeunes issus des migrations en France et en Allemagne*. Paris : Téraèdre, pp. 125-138.
- [s. n.] (ca. 1989) : *L'OFAJ et les explorations interculturelles : des recherches qui ouvrent de nouvelles perspectives en Europe*. Paris/Bad Honnef : OFAJ/DFJW.
- [s. n.] (ca. 2002) : *Rapport d'orientation 2003-2005*. En ligne : <https://www.ofaj.org/media/orientations-2003-2005.pdf>, p. 19 [12.07.2021].

Sites internet

- (1962, 9 septembre) : Allocution prononcée à Bonn. <https://www.charles-de-gaulle.org/lhomme/dossiers-thematiques/de-gaulle-et-lallemagne/discours-devant-la-jeunesse-allemande-ludwigsburg-9-septembre-1962/> [16.05.2022].
- (1963, 22 janvier) : Texte du Traité de l'Elysée. <https://de.ambafrance.org/Texte-du-Traite-de-l-Elysee-22> [16.05.2022]

- (1963, 5 juillet) : Accord entre le Gouvernement de la République Française et le Gouvernement de la République Fédérale d'Allemagne portant création d'un Office franco-allemand pour la Jeunesse, Bonn. <https://www.ofaj.org/media/accord-ofajabkommen-dfjw-1963.pdf> [07.07.2021].
- (2020, 7 janvier) : Communiqué de presse. Anne Talineau est la nouvelle secrétaire générale de l'OFAJ. <https://www.ofaj.org/ressources/anne-tallineau-est-la-nouvelle-secretaire-generale-de-l-ofaj.html> [16.05.2022].
- About AuthaGraph. <http://www.authagraph.com/top/?lang=en> [16.05.2022].
- À propos du laboratoire EXPERICE. <https://experice.univ-paris13.fr/presentation/> [16.05.2022].
- AuthaGraph World Map. <https://www.g-mark.org/award/describe/44527?locale=en> [16.05.2022].
- BAFA BAFA. <https://intercultural-learning.eu/Portfolio-Item/bafa-bafa/> [04.08.2022].
- BaFa BaFa – Cross Culture/Diversity for Business. <https://www.simulationtrainingsystems.com/corporate/products/bafa-bafa/> [04.08.2022].
- BARNGA. <https://intercultural-learning.eu/fr/Portfolio-Item/barnnga/> [15.08.2022].
- Barnga – "internationales Würfelspiel". <https://ijab.de/angebote-fuer-die-praxis/toolbox-interkulturelles-lernen/methodendatenbank/methodenbox-interkulturell/barnnga-internationales-wuerfelspiel> [15.08.2022].
- Beate et Serge Klarsfeld – Les combats de la mémoire (1968-1978). <http://expo-klarsfeld.memorialdelashoah.org/exposition.html> [16.05.2022].
- BENNETT, Milton (2013) : Culture is not like an iceberg. <https://www.idrinstitute.org/2013/-05/06/culture-not-like-iceberg/> [07.03.2022].
- BERTELSMANN STIFTUNG (2006) : Interkulturelle Kompetenz – Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhundert ? Thesenpapier der Bertelsmann Stiftung auf Basis der Interkulturellen-Kompetenz-Modelle von Dr. Darla K. Deardorff. En ligne : https://ams-forschungsnetzwerk.at/downloadpub/deardorff_2006_bertelsmann_2006.pdf [29.08.2022].
- Blog interculturel de l'OFAJ. <https://bloginterculturel.ofaj.org> [11.04.2022].
- Centre International Albert Schweitzer. <https://www.cias-niederbronn.eu/fr/> [09.02.2022].
- Charles de Gaulles Rede an die Jugend. <https://degaulle.lpb-bw.de/rede-wortlaut> [16.05.2022].
- Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales : Cohésion. <https://www.cnrtl.fr/lexicographie/cohesion> [22.02.2022].
- Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales : Vraisemblable. <https://www.cnrtl.fr/lexicographie/vraisemblable> [07.02.2022].

- COVID-19 : un révélateur des inégalités sociales et territoriales. <https://www.vie-publique.fr/en-bref/275223-covid-19-un-revelateur-des-inegalites-sociales-et-territoriales> [13.05.2022].
- Corona und seine Auswirkung auf die internationale Jugendarbeit. <https://ijab.de/themen/coronavirus/beitraege-zum-coronavirus/corona-und-seine-auswirkungen-auf-die-internationale-jugendarbeit> [24.08.2022].
- Cross Cultural Misadventures. <https://www.youtube.com/user/ywamjax1/videos> [16.05.2022].
- Das Zuckersturmspiel. <https://ijab.de/angebote-fuer-die-praxis/toolbox-interkulturelles-lernen/methodendatenbank/methodenbox-interkulturell/das-zuckerturmspiel> [19.08.2022].
- Délivrer un certificat. <https://teamer.dfjw.org/fr/animateurs/delivreruncertificat> [16.05.2022].
- Deux statues de Victor Schoelcher brisées par des manifestants en Martinique. https://www.lemonde.fr/societe/article/2020/05/23/deux-statues-de-victor-sch-lcher-brisees-par-des-manifestants-en-martinique_6040559_3224.html [21.04.2022].
- Die Gästeetage. <https://www.dock-europe.net/gaesteetage/> [09.02.2022].
- Discours lors de la soirée des 10 ans du réseau des Jeunes Ambassadrices et Ambassadeurs OFAJ. <https://www.ofaj.org/ressources/discours-lors-de-la-soiree-des-10-ans-du-reseau-des-jeunes-ambassadrices-et-ambassadeurs-ofaj.html> [16.05.2022].
- FAOSTAT. <https://www.fao.org/faostat/fr/#data/QCL/visualize> [29.08.2022].
- Handlungskompetenz im Ausland. <https://www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com/themen-entdecken/psychologie-psychotherapie-beratung/arbeit-und-organisation/beratung-coaching-supervision/148/handlungskompetenz-im-ausland> [11.03.2022].
- Hofstede Insights : Compare Countries. <https://www.hofstede-insights.com/product/compare-countries/> [26.07.2022].
- Ideen und Tipps für Internationale Jugendarbeit in Coronazeiten. <https://ijab.de/themen/coronavirus/beitraege-zum-coronavirus/ideen-und-tipps-fuer-internationale-jugendarbeit-in-coronazeiten> [24.08.2022].
- « L'École OFAJ ». <https://www.ofaj.org/recherche-et-evaluation/l-ecole-ofaj.html> [16.05.2022].
- Le réseau des permanentes et permanents pédagogiques. <https://www.ofaj.org/carte-des-reseaux/le-reseau-des-permanentes-ou-permanents-pedagogiques.html> [19.04.2022].
- L'iceberg des cultures. <https://intercultural-learning.eu/fr/Portfolio-Item/liceberg-des-cultures/> [04.08.2022].
- L'institution. <https://www.ofaj.org/institution.html> [16.05.2022].

- Methodenbox Interculturell. <https://ijab.de/angebote-fuer-die-praxis/toolbox-interkulturelles-lernen/methodendatenbank/methodenbox-interkulturell> [19.08.2022].
- Objectif animation linguistique. <http://languageanimation.org> [24.08.2022].
- Pour une production de soja responsable. <https://www.wwf.fr/champs-daction/alimentation/deforestation/soja> [29.08.2022].
- Projets de recherche actuels. <https://www.ofaj.org/recherche-et-evaluation/projets-de-recherche-actuels.html> [25.08.2022].
- Reality Check 1. <https://www.metalog.de/produkte/alle-produkte/31/reality-check-1> [05.08.2022].
- Recherches interculturelles et transnationales franco-allemandes. <https://experice.univ-paris13.fr/presentation/thematiques-transversales/prt3-recherches-interculturelles-et-transnationales-franco-allemandes/> [16.05.2022].
- Simulation Training Systems (s. d.) : History of Bafa' Bafa'. A Cross Cultural/ Diversity/Inclusion Simulation by R. Gary Shirts. <https://www.simulationtrainingsystems.com/wp-content/uploads/2013/09/History-of-BaFa-2014.pdf> [04.08.2022].
- Spielsalon der Begegnung oder „Interculturelles Mau Mau“. <https://ijab.de/angebote-fuer-die-praxis/toolbox-interkulturelles-lernen/methodendatenbank/methodenbox-interkulturell/spielsalon-der-begegnung-oder-interculturelles-mau-mau> [15.08.2022].
- Témoignages sur « L'École OFAJ ». <https://www.ofaj.org/recherche-et-evaluation/l-ecole-ofaj/textes-sur-l-ecole-ofaj.html> [16.05.2022].
- The Thiagi Group. <https://www.thiagi.com/> [15.08.2022].
- Youth with a mission. <https://ywam.org/> [16.05.2022].
- Zitronen. <https://ijab.de/angebote-fuer-die-praxis/toolbox-interkulturelles-lernen/methodendatenbank/methodenbox-interkulturell/zitronen> [19.08.2022].

Documents vidéos

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi (2009) : The danger of a single story. https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story#t-1101238 [16.05.2022].
- NTIVYIHABWA, Jean-Alexander/Franz, Jamo (2021) : Die Geschichte des Streetdance. <https://www.arte.tv/de/videos/102528-001-A/die-geschichte-des-streetdance-1-2/> [21.04.2022].
- Jane Elliott's "Blue Eyes/Brown Eyes" Anti-Racism Exercise. <https://www.youtube.com/watch?v=ebPoSMULISU> [16.05.2022].
- Vintage Oprah: An Exercise in Prejudice. <https://www.youtube.com/watch?v=IJ1PGDEKaqS> [16.05.2022].

De l'usage de l'écriture inclusive

VIENNOT, Éliane (2018) : *Le langage inclusif : pourquoi, comment ?*. Donnemarie-Dontilly : Éditions iXe.

**Zusammenfassung auf Deutsch –
Résumé en allemand**

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	351
2.	Entwicklung des Analyserasters.....	354
2.1.	Kulturalistischer Ansatz.....	355
2.2.	Interpretativer Ansatz	358
2.3.	Dekonstruktivistischer Ansatz	363
2.4.	Zwischenbilanz	366
3.	DFJW-Forschung und Interkulturalität.....	367
3.1.	Interkulturalität als pädagogische Erneuerung deutsch- französischer Austausch.....	369
3.2.	Subjektive Erfahrung des Interkulturellen	372
3.3.	Zusammenfassung der Analyse der DFJW-Forschung bezüglich des Interkulturalitätsbegriffs.....	373
4.	Interkulturalität in Praxis: interkulturelles Lernen in DFJW-Grundausbildungen	374
4.1.	Dreidimensionales Analyseraster	374
4.2.	Zusammenfassung der Analyse	377
4.3.	Denkanstöße für ein liquid-prozessuales Verständnis von Interkulturalität	381
5.	Perspektiven.....	383
5.1.	Perspektiven für die Forschung im DFJW-Kontext.....	383
5.2.	Interkulturalität jenseits der Kultur.....	383
6.	Schlussbetrachtungen.....	386

1. Einleitung

Der Begriff „interkulturell“ oder „Interkulturalität“ wurde von der Politik (z. B. durch den vom Europarat geförderten "interkulturellen Dialog“ oder durch den Interkulturalismus, der der Integrationspolitik von Quebec zugrunde liegt), der Berufswelt (Gesundheit, Kommunikation, grenzüberschreitende und/oder internationale Zusammenarbeit, Management, Marketing, Sozialarbeit etc.), der akademischen Forschung (Psychologie, Philosophie, Linguistik, Sprachdidaktik, Geschichte, Kommunikationswissenschaften, Erziehungswissenschaften, internationales Management und Marketing usw.) oder auch der Erziehung und Bildung (Sprachunterricht, politische Bildung) genutzt und geprägt. Infolgedessen ist interkulturelles Lernen zu einem zentralen Bestandteil der Bildungsgänge von der Schule über die Berufsausbildung bis hin zur Universität geworden. Der „besonders bekannte Erfolg“ der Interkulturalität verbirgt jedoch in Wirklichkeit „mehrere Bedeutungen und Verständnisebenen, die sich überlagern, widersprechen, ergänzen und manchmal auch ausschließen“.⁸⁶⁹ Diese Elastizität des Interkulturalitätsbegriffs spiegelt sich unweigerlich im Überangebot an interkulturellen Schulungen und Trainings wider und verpflichtet aus berufsethischer Sicht die Strukturen und Personen, die interkulturelle Trainings anbieten und leiten, dazu, die Ansätze und Praktiken zu benennen, die sie für sich beanspruchen.

Diese Feststellung der Prägnanz des Begriffs, verbunden mit der Unschärfe einiger seiner Interpretationen, seiner Polysemie und seinen Mehrdeutigkeiten, veranlasst uns zu der Postulierung, dass seine Vieldeutigkeit und sein Erfolg (verbunden durch eine Ursache-Wirkung-Beziehung) ihn zu einem eigenständigen anthropologischen Gegenstand machen, ähnlich wie der Begriff Kultur, das „Stammwort“, mit dem er untrennbar verbunden bleibt.⁸⁷⁰

Genau hier knüpft unsere Arbeit an, indem die Bedeutungen von Interkulturalität sowie die interkulturellen Praxen im Kontext des Deutsch-Französischen Jugendwerks (DFJW) untersucht werden. Aus dieser zentralen Forschungsfrage werden verschiedene untergeordnete Fragen abgeleitet, die sukzessiv oder gleichzeitig abgearbeitet werden: Wie ist Interkulturalität im Kontext des DFJW entstanden? Warum hat sich das DFJW dem Interkulturellen zugewandt? Wie wurde der Begriff entwickelt? Welche sind die in diesem Kontext zugrundeliegenden theoretischen Grundpfeiler des Interkulturalitätsbegriffs? Wie wird Interkulturalität in der Praxis deutsch-französischer Jugendaus-

⁸⁶⁹ Anahy Gajardo/Fred Dervin/Anne Lavanchy (2011): « United Colors of... Interculturel » ? Usages, pièges et perspectives d'un terme plurivoque. In: *idem* (Hrsg.): *Anthropologies de l'interculturalité*. Paris: L'Harmattan, S. 7-43, hier S. 7 [eigene Übersetzung].

⁸⁷⁰ *Ibid.*, S.8 [eigene Übersetzung].

tauschprogramme umgesetzt? Wie wird Interkulturalität in Trainingsprogrammen zukünftiger Jugendleiter*innen vermittelt, d.h. wie wird interkulturelles Lernen praktiziert? Aber auch, abgesehen vom bestimmten Kontext des Deutsch-Französischen Jugendwerks: Wie kann man das breitgefächerte Feld der Interkulturalitätsforschung umreißen? Wie kann man die verschiedenen Ansätze eingrenzen?

In dieser Zusammenfassung möchten wir die Kernaspekte sowie die zentralen Ergebnisse unserer Arbeit vorstellen. Bevor wir uns mit diesen Aspekten näher auseinandersetzen, möchten wir die Wahl des DFJW als Forschungsfeld kurz erläutern. Das Deutsch-Französische Jugendwerk bildet ein geeignetes Terrain für unsere Untersuchungen an der Schnittstelle von Theorie und Praxis. Zunächst einmal hat sich das DFJW schon sehr früh der Interkulturalität zugewandt. Diese Entstehung der Interkulturalität erfolgte im Kontext des DFJW in den 1970er Jahren im Zuge experimenteller Forschungsarbeiten, die im Rahmen von DFJW-Austauschprogrammen durchgeführt und deren Ergebnisse ab 1989 veröffentlicht wurden. Einige der Publikationen, die aus eben diesen Forschungsarbeiten hervorgehen, gelten in Frankreich als Referenzwerke im interkulturellen Bereich.⁸⁷¹ Seitdem wurde diese interkulturelle Ausrichtung zum Eckpfeiler seiner Jugendaustauschprogramme gemacht und hat 2011 eine konkretere Form angenommen, als das DFJW die ersten Zertifikate für die erfolgreichere Teilnahme an interkulturellen Trainings ausgestellt hat. Die Trainings sowie deren Zertifizierung stammen aus dem Wunsch, „die **Qualität von Kinder- und Jugendbegegnungen** durch den Einsatz qualifizierter Teamer/-innen zu sichern“.⁸⁷² Zudem bietet die Funktionsweise des

⁸⁷¹ Vor allem Jean-René Ladmiral/Edmond-Marc Lipiansky (1989): *La communication interculturelle*. Paris: Armand Colin oder Jacques Demorgon (1989): *L'exploration interculturelle*. Paris: Armand Colin und (2004⁴): *Complexité des cultures et de l'interculturel*. Paris: Anthropos. Siehe auch Béatrice Rafoni (2003): *La recherche interculturelle. État des lieux en France*. In: *Questions de communication*, 4, S. 13-26.

Hervorzuheben ist, dass diese Werke in Deutschland wenig rezipiert worden sind. Zuerst sind sie nicht alle übersetzt worden und wenn, dann Jahre später nach der Veröffentlichung auf Französisch (*La communication interculturelle* im Jahr 1999 und *L'exploration interculturelle* im Jahr 2000). Ein zweiter Grund ist außerdem, dass die interkulturelle Kommunikationsforschung in Deutschland viel etablierter war, als es in Frankreich der Fall war, sodass mehrere Publikationen schon veröffentlicht worden waren. Des Weiteren wurden Verschiedene Lehrstühle und Curricula mit Bezug zur Interkultureller Kommunikation in den 1990er Jahren geschaffen: Zum Beispiel die Interkulturelle Germanistik in Bayreuth, das Fach Interkulturelle Wirtschaftskommunikation in Jena, das Institut für interkulturelle Kommunikation in München oder der Lehrstuhl für Romanische Kulturwissenschaft und Interkulturelle Kommunikation in Saarbrücken.

⁸⁷² OFAJ/DFJW (Hrsg.) (2016): *Ausbildungs-Standards zur Ausstellung von DFJW-Zertifikaten im Rahmen von Grundausbildung für interkulturelle Jugendleiter/-innen*. Paris/Berlin: OFAJ/DFJW,

DFJW eine interessante Konstellation, die das Zusammenspiel verschiedener interkulturellen Ansätze ermöglicht. Das DFJW gibt nämlich die Bedingungen vor, nach welchen die Begegnungs- und Austauschprogramme gefördert werden; diese werden aber von Partnerorganisationen in Frankreich und Deutschland ins Leben gerufen und durchgeführt. Nach diesem Subsidiaritätsprinzip werden ebenfalls – wie alle andere Projekte – die Ausbildungen organisiert. So werden institutionelle Interessen und Orientierungen durch verschiedene Vereine beider Länder umgesetzt, die ihrerseits eigene pädagogische Anliegen haben und nicht unbedingt exklusiv im deutsch-französischen Bereich aktiv sind. Jenseits der Ausbildungsstandards, die festgelegt worden sind,⁸⁷³ behalten die Organisationen einen gewissen Freiraum und können somit diese eigenen pädagogischen Anliegen thematisieren und umsetzen.

In der vorliegenden Zusammenfassung werden die vier Teile der Arbeit vorgestellt und deren wichtigsten Aspekte wiedergegeben. So werden zuerst der Forschungsstand zur Interkulturellen Kommunikation und zum interkulturellen Lernen sowie das daraus resultierende Analyseraster in Form eines Kontinuums interkultureller Ansätze dargestellt. Hierfür beziehen wir uns auf Fred Dervin⁸⁷⁴ und Jürgen Bolten⁸⁷⁵, die zwischen soliden und liquiden bzw. zwischen strukturellen und prozessualen Ansätzen unterscheiden. Wir werden zudem dieses Kontinuum mit drei idealtypischen Paradigmen aus der interkulturellen Forschung markieren und erläutern. Zweitens wird unsere Analyse der DFJW-Forschung zusammengefasst und somit ein Überblick darüber gegeben, wie sich das Thema Interkulturalität im Zuge der Arbeiten der Forschungsgruppen innerhalb des DFJW entwickelt hat sowie, was interkulturelles Lernen als pädagogische Zielsetzung deutsch-französischer Jugendaustauschmaßnahmen beinhaltet. Der dritte Teil wird sich mit der empirischen Feldforschung auseinandersetzen. Dabei wird die qualitative Methode vorgestellt, die sowohl der Datenerhebung als auch der Datenanalyse zugrunde liegt. Um diese Methode zu veranschaulichen, werden zudem einige Aktivitäten und Übungen, die während der drei untersuchten Ausbildungen stattfanden, analysiert.

S. 5. Online: https://teamer.dfjw.org/images/Ausbildungsstandards_2016.pdf [30.05.2022] [Herüberhebung im Original].

⁸⁷³ Siehe: OFAJ/DFJW (Hrsg.) (2016).

⁸⁷⁴ Fred Dervin (2006): Quality in intercultural education: the development of Proteophilic Competence. Online: https://www.researchgate.net/publication/237414521-Quality_in_intercultural_education_the_development_of_Proteophilic_Competence [16.05.2022] et Fred Dervin (2009): Constructions de l'interculturel dans le deuxième programme à moyen terme du Centre Européen pour les Langues Vivantes (CELV): l'exemple de La communication interculturelle dans la formation des enseignants. In: *Synergies Pays Riverains de la Baltique*, 6, pp. 77-88.

⁸⁷⁵ Jürgen Bolten (2015²): *Einführung in die Interkulturelle Wirtschaftskommunikation*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Anschließend werden die zentralen Schlussfolgerungen dieser empirischen Forschung zusammengetragen und Wege aufgeführt, wie ein multiperpektivisches interkulturelles Lernen gefördert werden kann. Zum Schluss werden Perspektiven für ein holistische Denken der Beziehungen skizziert.

2. Entwicklung des Analyserasters

Ausgangspunkt der Arbeit ist die Erkenntnis der Vieldeutigkeit des Interkulturalitätsbegriffs bzw. der Interkulturalitätsbegriffe. Demgemäß ist das erste Anliegen dieser Arbeit, eine Klassifizierung der unterschiedlichen Ansätze. Eine erste globale Klassifizierung erfolgt durch die schon erwähnte Unterscheidung zwischen liquid-prozessualen und solid-strukturellen Ansätzen, die die Bandbreite interkultureller Ansätze abbilden. Dervin definiert die soliden Ansätze als solche, die den Interaktionskontext sowie die Komplexität der Interagierenden ignorieren. Im Gegensatz dazu stehen die liquiden Ansätze, die Diskurse und Sprechakte nicht auf objektivierbare und innerhalb einer Kultur geteilte Elemente reduzieren und somit vor allem die Interaktionssituation fokussieren.⁸⁷⁶ Außerdem ist es möglich, dieses Kontinuum näher zu definieren, indem drei Paradigmen identifiziert und beschrieben werden, die die Entwicklung zwischen beiden Polen markieren. Dafür sind wir den Überlegungen von Gilles Deleuze und Felix Guattari gefolgt, die drei Denkmodi identifizieren und sie anhand einer botanischen Metapher darstellen: Die Haupt- oder Pfahlwurzel, das Wurzelbüschel und das Rhizom.⁸⁷⁷ Die Metapher der Pfahlwurzel schildert eine „binäre Logik“ und „hat die Mannigfaltigkeit nie begriffen: um auf geistigem Wege zu zwei zu kommen, muß es von einer starken, grundlegenden Einheit ausgehen.“⁸⁷⁸ Im Zweiten Fall „ist die Hauptwurzel verkümmert, ihr Ende ist abgestorben; und schon beginnt das wilde Wuchern einer Mannigfaltigkeit von Nebenwurzeln.“⁸⁷⁹ Obwohl die Einheit in diesem Denkschema unterteilt und verkompliziert wird, bleibt sie weiterhin erhalten und, so Deleuze und Guattari, „ein System von Wurzelbüschen bricht in Wirklichkeit nicht mit dem Dualismus“.⁸⁸⁰ Mit dem Rhizom möchten die beiden Autoren das Dualismus-Denken und die binäre Logik brechen und „ein Modell des Werdens, und der Heterogenität, das dem Fernstehenden, Ewigen, Immergleichen und Dauerhaften gegenübergestellt wird“⁸⁸¹, initiieren. Unter den sechs Prinzipien des

⁸⁷⁶ Dervin (2009), S. 81-82.

⁸⁷⁷ Gilles Deleuze/Félix Guattari (1992): *Tausend Plateaux*. Berlin: Merve Verlag, S. 14 sqq.

⁸⁷⁸ *Ibid.*, S. 14.

⁸⁷⁹ *Ibid.*, S. 15.

⁸⁸⁰ *Ibid.*

⁸⁸¹ *Ibid.*, S. 495.

Rhizoms, die sie definieren, ist das Prinzip der Mannigfaltigkeit von besonderer Bedeutung:

Kehren wir zur Geschichte der Mannigfaltigkeit zurück, denn das war ein sehr wichtiger Moment, da ein solches Substantiv gerade deshalb geschaffen wurde, um den abstrakten Gegensatz von Vielem und Einem zu vermeiden, um der Dialektik zu entgehen und somit dahin zu gelangen, das Mannigfaltige um Reinzustand denken zu können, um daraus nicht länger den Bruchteil einer verlorenen Einheit oder Totalität oder auch das organische Element einer künftigen Einheit oder Totalität machen zu müssen – und um vor allem verschiedene Typen von Mannigfaltigkeit unterscheiden zu können.⁸⁸²

In anderen Worten stellt die Metapher der Pfahlwurzel das solide-strukturelle Denken dar und das Rhizom bildet das liquide-prozessuale Denken ab.

Betrachtet man das interkulturelle Forschungsfeld anhand des metatheoretischen Rahmens von Deleuze und Guattari, wird es möglich drei Paradigmen innerhalb dieses Feldes zu trennen. Ausgangslage dafür ist der Kulturbegriff, der in den drei Paradigmen anders definiert wird und an das Denken der Einheit, der Vielheit und der Mannigfaltigkeit anknüpft. Außerdem haben wir besonders auf die Konsequenzen dieser Paradigmen in Bezug auf interkulturelles Lernen, dass das Hauptthema der Arbeit ist, fokussiert. Im Folgenden möchten wir die Kernelemente der drei Ansätze skizzieren: der kulturalistische Ansatz, der interpretative Ansatz und der dekonstruktivistische Ansatz.

2.1. Kulturalistischer Ansatz

Der kulturalistische Ansatz beruht auf den Pionierarbeiten von Edward T. Hall und Geert Hofstede, die die interkulturelle Forschung initiiert und stark beeinflusst haben. Die Kultur wird in diesem Ansatz als „software of the mind“⁸⁸³ definiert. Demnach beeinflusst die Kultur das Wahrnehmen, die Denkweise und das Handeln der Individuen. Um dies zu veranschaulichen, hat Hofstede die Kultur in einem Zwiebelmodell dargestellt.

Während Symbole (Artefakte, Bilder, Gesten, usw.), Helden (lebende oder verstorbene, aber auch reale oder fiktive Identifikationsfiguren) und Rituale (Traditionen, die den sozialen Zusammenhalt sichern) einer bestimmten Kultur sichtbar sind und als Praktiken nachgeahmt werden können, sind die Werte tiefer verankert und nur für die Individuen der jeweiligen Kultur erreichbar und verständlich. Zudem sind die Praktiken einer Kultur Ausdruck besonderer und eigener Werte.

⁸⁸² *Ibid.*, S. 51.

⁸⁸³ Geert Hofstede (1991): *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. Beverly Hills CA: Sage Publications.

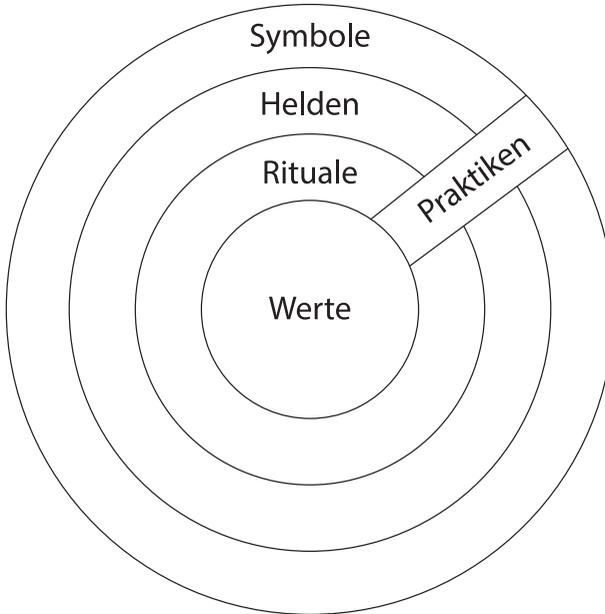


Abbildung 1 : Das Zwiebelmodell der Kultur von Hofstede (Lüsebrink (2016⁴), p. 13).

In der deutschsprachigen interkulturellen Kommunikationsforschung hat der Psychologe Alexander Thomas einen ähnlichen Kulturbegriff definiert:

Kultur ist ein universelles, für eine Gesellschaft, Organisation und Gruppe aber sehr typisches Orientierungssystem. Dieses Orientierungssystem wird aus spezifischen Symbolen gebildet und in der jeweiligen Gesellschaft usw. tradiert. Es beeinflusst das Wahrnehmen, Denken, Werten und Handeln aller ihrer Mitglieder und definiert somit deren Zugehörigkeit zur Gesellschaft. Kultur als Orientierungssystem strukturiert ein für die sich der Gesellschaft zugehörig fühlenden Individuen spezifisches Handlungsfeld und schafft damit die Voraussetzungen zur Entwicklung eigenständiger Formen der Umweltbewältigung.⁸⁸⁴

Kultur wird also als charakteristisches Merkmal einer nationalen Gesellschaft definiert. So kann jede Kultur – und damit auch jede Nation und jeder Nationalstaat – anhand ihrer Praktiken definiert werden, die Ausdruck eines ganz bestimmten, kulturspezifischen Wertesystems sind. Auf dieser Grundlage

⁸⁸⁴ Alexander Thomas (1993): Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns. In Alexander Thomas (Hrsg.): *Kulturvergleichende Psychologie*. Göttingen/Bern [u. a.]: Hogrefe, S. 377-424, hier S. 380.

haben kulturalistische Arbeiten versucht, die Werte und Merkmale verschiedener Kulturen zu identifizieren, um den Schock interkultureller Situationen – d. h. beim Zusammentreffen zweier Menschen aus verschiedenen Kulturen – zu erklären und zu antizipieren.

Eine 1980 von Hofstede veröffentlichte Studie gilt als Meilenstein der interkulturellen Kommunikationsforschung. Der niederländische Psychologe hat in dieser empirischen Studie gezeigt, dass die Managementpraktiken und die Organisation der weltweiten Tochtergesellschaften der Firma IBM je nach Land unterschiedlich sind. Auf dieser Grundlage hat er vier und später fünf Kulturdimensionen definiert, die laut Hofstede als mentale Programmierung fungieren und dementsprechend die Praktiken in den jeweiligen Ländern beeinflussen: hohe/geringe Machtdistanz, Kollektivismus/Individualismus, Maskulinität/Feminität, hohe/niedrige Unsicherheitsvermeidung, langfristige/kurzfristige Orientierung.⁸⁸⁵

In ähnlicher Weise hat Thomas Kulturstandards definiert, wobei diese den Interaktionsprozess einer interkulturellen Begegnung stärker in Betracht ziehen.

Kulturstandards sind für Gruppen, Organisationen und Nationen typische Orientierungsmaßstäbe des Wahrnehmens, Denkens und Handelns. [...] so legt ein Kulturstandard den Maßstab dafür fest, wie Mitglieder einer bestimmten Kultur sich zu verhalten haben, wie man Objekte, Personen und Ereignisabläufe zu sehen, zu bewerten und zu behandeln hat.⁸⁸⁶

Zudem sind laut Thomas die Kulturstandards „für das Handeln der Menschen in einer bestimmten Nation oder in einem bestimmten Kulturraum unverwechselbar und charakteristisch.“⁸⁸⁷ So identifiziert er beispielweise sieben deutsche Kulturstandards: Sachorientierung, Regelerorientierung, Direktheit/Wahr-

⁸⁸⁵ Der amerikanische Anthropologe Edward T. Hall hatte zuvor drei Begriffe entwickelt, die die kulturellen Unterschiede abbilden: Die Proxemik (oder die räumlich-körperliche Distanz zwischen zwei Individuen, die in den verschiedenen Kulturen variieren kann), die Konzepte von *low-context cultures* und *high-context cultures* und von monochronem bzw. polychronem Zeitverständnis. Mehr dazu, siehe Edward T. Hall (1959): *The Silent Language*. Garden City/New York: Doubleday ; (1966): *The Hidden Dimension*. Garden City/New York: Doubleday ; (1976): *Beyond Culture*. Garden City/New York: Anchor Pr./Doubleday.

⁸⁸⁶ Alexander Thomas (1991): Einleitung. In: *idem* (Hrsg.): *Kulturstandards in der internationalen Begegnungen*. Saarbrücken: Verlag für Entwicklungspolitik, S. 5-12, hier S. 5.

⁸⁸⁷ Alexander Thomas (2005²): Kultur und Kulturstandards. In: Alexander Thomas/Eva-Ulrike Kinast/Sylvia Schroll-Machl (Hrsg.): *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Bd. 1: Grundlagen und Praxisfelder*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 19-31, hier S. 26.

haftigkeit, interpersonale Distanzdifferenzierung, internalisierte Kontrolle, Zeitplanung sowie Trennung von Persönlichkeits- und Lebensbereichen.⁸⁸⁸

Sowohl die Kulturstandards als auch die Kulturdimensionen sind also Versuche, Merkmale einer Kultur zu identifizieren. Somit wird Kultur vorgegeben und von den Forschern und Forscherinnen vor der Datenerhebung als geografischer Raum eingegrenzt. Diese Herangehensweise hat demnach Konsequenzen auf das interkulturelle Lernen, das dazu führen soll, die Kulturstandards und -dimensionen kennenzulernen und zu erlernen. So soll es möglich sein, sich zum Beispiel auf Auslandsaufenthalte oder auf Kontakte mit Menschen aus einer anderen Kultur – d. h. aus einem anderen Land – vorzubereiten sowie sich in diesem Kontext adäquat zu verhalten.⁸⁸⁹

Der kulturalistische Ansatz ist zum Nährboden der interkulturellen Kommunikationsforschung geworden. Er hat erstens dazu beigetragen, die interkulturelle Forschung zu etablieren, indem der Blick auf interkulturelle Missverständnisse und Konflikte sowie auf Besonderheiten interkultureller Begegnungen gelenkt wurde. Da dieser Ansatz aber stark kritisiert wurde, haben sich daraufhin neue Richtungen der interkulturellen Forschung aus ebendiesen Kritiken herausgebildet. Einer davon ist der interpretative Ansatz.

2.2. Interpretativer Ansatz

Dieser zweite Ansatz beruht auf dem semiotischen Kulturbegriff nach Clifford Geertz.

Ich meine mit Max Weber, daß der Mensch ein Wesen ist, das in selbstgesponnene Bedeutungsgewebe verstrickt ist, wobei ich Kultur als dieses Gewebe ansehe. Ihre Untersuchung ist daher keine experimentelle Wissenschaft, die nach Gesetzen sucht, sondern eine interpretierende, die nach Bedeutungen sucht. Mir geht es um Erläuterungen, um das Deuten gesellschaftlicher Ausdrucksformen, die zunächst rätselhaft scheinen.⁸⁹⁰

Mit dieser Definition ändert sich die Perspektive auf die Kultur, die nicht mehr vorgegeben ist, sondern von den Individuen selbst geschaffen wird: Sie ist somit nicht statisch, sondern kann kontinuierlich aktualisiert werden. Dabei wird

⁸⁸⁸ Ibid.

⁸⁸⁹ Typische Trainingseinheit des kulturalistischen Ansatzes ist der „Culture Assimilator“, der auf kritischen interkulturellen Interaktionen beruht. Die Trainees bekommen Fallstudien und Multiple-Choice-Fragebogen und müssen die richtige Antwort (i. e. das richtige angemessene Verhalten oder die richtige Erklärung des Missverständnisses) finden.

⁸⁹⁰ Clifford Geertz (1983): Dichte Beschreibung. Bemerkung zu einer deutenden Theorie von Kultur. In: Ders.: *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 7-43, hier S. 9.

auch die Rolle der Anthropolog*innen neu definiert. Anstatt nach typischen Verhaltensregeln zu suchen, soll ihr Blick auf die Bedeutung der sozialen Handlungen der Individuen gelenkt werden. Dieser zweite Kulturbegriff erfordert also eine emische Perspektive anstelle der etischen Perspektive des kulturalistischen Ansatzes, bei dem Kultur von außen betrachtet wird. Dies ermöglicht außerdem, den Interaktionsprozess in den Fokus zu stellen.

In Deutschland hat Klaus Peter Hansen einen ähnlichen Kulturbegriff entwickelt und definiert Kultur als Standardisierung von Praktiken innerhalb eines beliebigen Kollektivs.⁸⁹¹ Damit zielt er darauf ab, den Blick jenseits des Kulturantagonismus auf die Vernetzung der Kulturen zu lenken. Dies hat einerseits zur Folge, dass Identität nicht durch eine einzige meist nationale kulturelle Zugehörigkeit der Individuen determiniert ist, sondern „eine Addition oder besser ein Amalgam aus einerseits vorgegebenen und andererseits frei gewählten Kollektiven“ ist.⁸⁹² Andererseits bestehen Kollektive „nicht aus Individuen, sondern nur aus deren Gemeinsamkeit, die in Bezug auf die sie stiftenden Individuen nur partiell ist.“⁸⁹³ Diese Mehrfachzugehörigkeit der Individuen – was Hansen „Multikollektivität“ nennt – und die Heterogenität der Kollektive – auch „Polykollektivität“ – bilden somit ein Netzwerk. Jürgen Bolten greift dieses strukturalistische Modell auf und führt die Begriffe „Multirelationalität“ der Individuen sowie „Polyrelationalität“ der Kollektive, um die dynamischen Wechselbeziehungen sowie die endlose Verflechtung zwischen den Kollektiven und den Individuen darzustellen (siehe Abbildung 2).

⁸⁹¹ „Der Begriff [Standardisierung] meint weder das Zufällige noch das zum Überleben Erforderliche, sondern scheinbar funktionsloses Gleichverhalten von Mitgliedern eines Kollektivs.“ Klaus P. Hansen (20114): *Kultur und Kulturwissenschaft*. Tübingen: Francke, S. 33.

⁸⁹² *Ibid.*, S. 157.

⁸⁹³ *Ibid.*, S. 160.

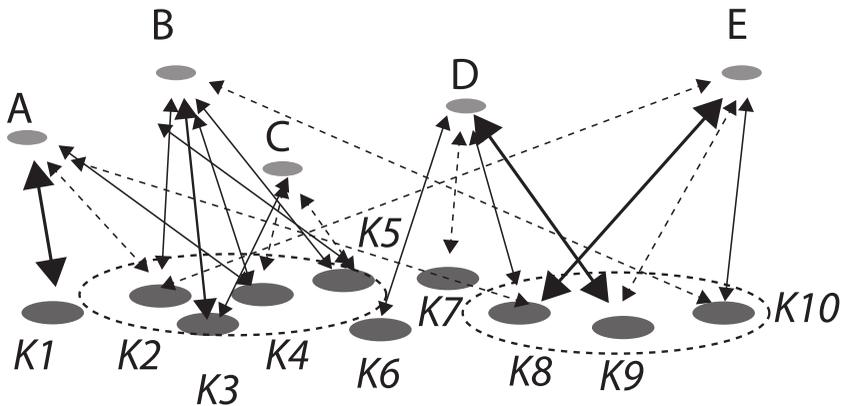


Abbildung 2 : Multirelationalität der Individuen (A, B, C, usw.) und Polyrelationalität der Kollektive (K1, K2, K3, usw.). Nach Bolten (2018³), S. 50.

Während Kultur im kulturalistischen Paradigma eine durch Kohärenzbildung homogenisierende Funktion hat, übernimmt sie im interpretativen Ansatz eine Kohäsionsfunktion.⁸⁹⁴ Es wird also deutlich auf den Transkulturalitätsbegriff Bezug genommen, den Wolfgang Welsch ab 1992 entwickelt hat.⁸⁹⁵ Beispiele solcher Arbeiten, die die innerhalb eines Kollektivs geteilten Bedeutungen und Praktiken untersuchen, sind unter anderem im interkulturellen Management zu finden, wie es Christoph Barmeyer vertritt.⁸⁹⁶

⁸⁹⁴ Stefanie Rathje (2006): Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11 (3). Online: http://stefanie-rathje.de/wp-content/uploads/2014/08/Rathje_Interkulturelle-Kompetenz_2006.pdf [16.05.2022].

⁸⁹⁵ Wolfgang Welsch (1992): Transkulturalität – Lebensformen nach der Auflösung der Kulturen. In: *Information Philosophie*, 2, S. 5-20.

⁸⁹⁶ Siehe zum Beispiel die Studie über den deutsch-französischen Fernsehsender Arte, die Kooperation Alleeo zwischen der Deutschen Bahn und der SCNF oder über die Allianz Renault-Nissan. Christoph Barmeyer/Eric Davoine (2014): Interkulturelle Synergie als ausgehandelte Interkulturalität. Der deutsch-französische Fernsehsender ARTE. In: Alois Moosmüller/Jana Möller-Kiero (Hrsg.): *Interkulturalität und kulturelle Diversität*. München: Waxmann, S. 155-181 ; Christoph Barmeyer/Eric Davoine (2015): *Konstruktive Interkulturalität*. Impulse für die Zusammenarbeit in internationalen Organisationen am Fallbeispiel Alleeo. In: *Führung und Organisation*, 6, S. 430-437; Christoph Barmeyer/Éric Davoine (2016): Konstruktives interkulturelles Management – Von der Aushandlung zur Synergie. In: *interculture journal*, 26, S. 97-115; Christoph Barmeyer/Ulrike Mayrhofer (2009): Management interculturel et processus d'intégration: une analyse de l'alliance Renault-Nissan. In: *Management et avenir*, 2, S. 109-131.

Infolge dieses interpretativen Ansatzes wird das Ziel interkulturellen Lernens neu definiert. Dabei wird interkulturelles Lernen als Fähigkeit dargelegt, ein neuartiges und gemeinsames Handeln zu fördern, d.h. neue Standardisierungen zwischen unterschiedlichen Individuen und somit eine neue Form von Kultur herzustellen. Diese Fähigkeit wird nicht durch das Erlernen standardisierter Antworten gefördert, sondern durch das Handeln in bestimmten Interaktionssituationen. Beispiele sind u. a. bei Jürgen Bolten zu finden, der mehrere Rollenspiele und Simulationen entwickelt hat. Hier bekommen die Teilnehmer*innen ein Szenario, das sie in einen meist fiktiven Kontext versetzt, in dem sie während des Spiels interagieren sollen. Beispielhaft wird das Szenario von „Megacities“ zitiert, einem von Jürgen Bolten entwickelten Rollenspiel:

Ein wohlhabender älterer Bürger besitzt eine etwa 100 km² große Brachfläche, an welche drei größere Städte unterschiedlichster Typik angrenzen (Industriestadt, Verwaltungsstadt, agrarisch geprägte Stadt). Er würde den Städten die Brachfläche schenken – unter der Bedingung, dass es deren Consultants gelingt, zusammen einen Flächennutzungsplan auszuarbeiten, der allen drei Städte gleichermaßen zugutekommt und auf dessen Grundlage künftig gemeinsame Projekte entwickelt werden können.⁸⁹⁷

In diesem Beispiel werden die Teilnehmer*innen in drei Gruppen aufgeteilt, die die drei Städte repräsentieren. Sie müssen sowohl innerhalb als auch zwischen den jeweiligen Gruppen als interagieren und verhandeln, um zu einer gemeinsamen und für alle zufriedenstellenden Lösung zu gelangen.

Viele dieser Planspiele haben den Vorteil, dass sie sowohl vor Ort als auch – mit einigen Änderungen – digital oder hybrid durchgeführt werden können.⁸⁹⁸ Alle beruhen aber auf drei Hauptprinzipien: Erstens werden Interaktion, Austausch sowie Kooperation von den Teilnehmer*innen verlangt und dies

⁸⁹⁷ Jürgen Bolten/Mathilde Berhault (2018): VUCA-World, virtuelle Teamarbeit und interkulturelle Zusammenarbeit. In: Katharina von Helmolt/Daniel Jan Ittstein (Hrsg.): *Digitalisierung und (Inter-)Kulturalität. Formen, Wirkung und Wandel von Kultur in der digitalisierten Welt*. Stuttgart: ibidem, S. 105-131, hier S. 107. Siehe auch Alexandra Stang/Qian Zhao (2020): Gestaltung virtueller kollaborativer Teamarbeit am Beispiel des Planspiels Megacities. Konsequenzen für die Moderation aus deutsch-chinesischer Perspektive. In: *interculture journal*, 33, S. 27-42.

⁸⁹⁸ So hat Bolten das Planspiel „InterAct“ entwickelt sowie eine digitale Version abgeleitet „InterAct 2.0“. Siehe: Jürgen Bolten (2002): *InterAct: Interkulturelles Verhandlungstraining. Sternenfels: Wissenschaft und Praxis*; Stefan Strohschneider (2010): Planspiele und Computersimulationen. In: Arne Weidemann/Jürgen Straub/Steffi Nothnagel (Hrsg.): *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz: Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch*. Bielefeld: transcript, S. 241-264; Jürgen Bolten (2010): E-Learning. In: Arne Weidemann/Jürgen Straub/Steffi Nothnagel (Hrsg.): *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz: Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch*. Bielefeld: transcript, S. 397-416.

sowohl innerhalb als auch zwischen den verschiedenen Teams. Zweitens wird die Heterogenität der Teilnehmer*innen sowie der Gruppen als Ressource für die Entstehung von Synergien im Verlauf des Planspiels betrachtet. Das Ergebnis des Planspiels ist drittens offen und hängt ausschließlich von den Entscheidungen der Teilnehmer*innen ab. Interkulturelle Kompetenzen sind demnach individuell aus dem Prozess abzuleiten, den die Teilnehmer*innen gemeinsam zur Durchführung des Planspiels erarbeitet haben.

Solche Übungen und Aktivitäten, die dem interpretativen Ansatz gerecht werden, finden sich nicht nur im Bereich des interkulturellen Managements, sondern ebenfalls in der Fremdsprachendidaktik. Francisco Javier Montiel Alafont und Christoph Vatter schlagen zum Beispiel eine Umstellung der Critical Incidents für den Fremdsprachenunterricht vor. Dabei wird nicht eine standardisierte korrekte Antwort angestrebt, sondern die Lernenden sollen verschiedene Interpretationen und Lösungsvorschläge für kritische Interaktionssituationen formulieren sowie dazu angeregt werden, die Perspektive aller Beteiligten zu berücksichtigen. Da diese Übungen für den Fremdsprachenunterricht konzipiert werden, spielt die Sprache eine zentrale Rolle, indem der Text der Fallstudien als Leitfaden der Interpretation dienen soll.⁸⁹⁹ Laut Montiel Alafont und Vatter können sich die Lernenden hierbei auf sogenannten „richt points“ und „hotwords“ stützen.⁹⁰⁰

Der interpretative Ansatz eröffnet somit neue Perspektiven für die interkulturelle Forschung und Praxis. Interkulturelles Lernen wird – im Vergleich zum kulturalistischen Ansatz – nicht mehr auf eine eigenständige Kompetenz beschränkt, die eine erfolgreiche Kommunikation in „kulturellen Überschneidungssituationen“ gewährleisten soll. Vielmehr wird interkulturelles Lernen als „Bündel von Kompetenzen“⁹⁰¹ betrachtet, die sich aus den Interaktionen selbst ergeben und ständig aktualisiert werden müssen. Außerdem wird es mit solchen Simulationen und Übungen möglich, „den Lernenden durch das Lösen scheinbar interkultureller Probleme bewusst zu machen, wie sehr sie verlockt werden, die Situationen zu kulturalisieren.“⁹⁰² Diese Gefahr der Kulturalisierung wird im dritten Ansatz des interkulturellen Forschungsfeldes ausdrücklich aufgegriffen.

⁸⁹⁹ Francisco Javier Montiel Alafont/Christoph Vatter (in Vorb.): Vom *Critical Incident* zur interkulturellen *Case Study*? Methodische Herausforderungen und didaktische Potenziale im Kontext des Fremdsprachenunterrichts. In: Doris Fetscher/Groß Andreas (Hrsg.): *Neue Perspektiven auf Critical Incidents*. Stuttgart: ibidem, S. 5-24.

⁹⁰⁰ *Ibid.*, S. 14-15.

⁹⁰¹ Catherine Jaeger (2017): *Les études de cas comme vecteur de compétences interculturelles dans l'enseignement des langues*. Dissertation Universität Paris Nanterre. Unveröffentlicht, S. 252.

⁹⁰² Jaeger (2017), S. 252-253 [eigene Übersetzung].

2.3. Dekonstruktivistischer Ansatz

In den Arbeiten des dekonstruktivistischen Ansatzes ist es schwierig, eine eindeutige Definition von Kultur zu finden, da diese den Kulturbegriff als diskursives Konstrukt betrachten und ihn dekonstruieren. Ausgangspunkt ist die French Theory und vor allem die Werke von Michel Foucault und Jacques Derrida. Demnach existiert keine Realität, die man mit Texten und Worten fassen und widerspiegeln kann. Vielmehr wird diese Realität durch Diskurse performativ geschaffen. Somit ist ein beliebiger Diskurs eine Möglichkeit unter vielen anderen, die Welt abzubilden.⁹⁰³ Da sich aber einige Diskurse durchsetzen und andere unterdrückt werden, bringen sie Machtverhältnisse zutage.⁹⁰⁴ Hier kann auf das Werk *Orientalism*⁹⁰⁵ (auf Deutsch: *Orientalismus*) von Edward Saïd verwiesen werden, wo der Autor den Orient als westliches Konstrukt entfaltet, das dem Westen dazu dient, seine Überlegenheit zu sichern. Nicht nur die Diskurstheorie nach Foucault, sondern auch der Dekonstruktivismus nach Derrida ist von besonderer Bedeutung in diesem Paradigma. Dem französischen Philosophen zufolge beinhalten Begriffe und Worte keine immanente Bedeutung: Ein Begriff erhält seine Bedeutung ausschließlich in Bezug auf andere Begriffe. Somit sind Bedeutungen relationale und auf Differenzierung beruhende Konstrukte.⁹⁰⁶ Dieses dekonstruktivistisches Denken findet sich in den Werken von Stuart Hall wieder – einem der Pioniere der Cultural Studies –, der markante Beispiele dieser Sinnkonstruktionen gibt:

At different times in my thirty years in England, I have been "hailed" or interpellated as "coloured," "West-Indian," "Negro," "black," "immigrant." Sometimes in the street; sometimes at street corners; sometimes abusively; sometimes in a friendly manner; sometimes ambiguously. (A black friend of mine was disciplined by his political organization for "racism" because, in order to scandalize the white neighborhood in which we both lived as students, he would ride up to my window late at night and, from the middle of the street, shout "Negro!" very loudly to attract my attention!) All of them inscribe me "in place" in a signifying chain which constructs identity through the categories of color, ethnicity, race.

In Jamaica, where I spent my youth and adolescence, I was constantly hailed as "coloured." The way that term was articulated with other terms in the syntaxes of race and ethnicity was such as to produce the meaning, in effect: "not black." The "blacks" were the rest – the vast majority of the people, the ordinary folk. To be "coloured" was to belong to the "mixed" ranks of the brown middle class, a cut

⁹⁰³ Michel Foucault (1971) : *L'Ordre du discours*. Paris : Gallimard.

⁹⁰⁴ Michel Foucault (1976) : *Histoire de la sexualité 1. La volonté de savoir*. Paris : Gallimard.

⁹⁰⁵ Edward Saïd (1978) : *Orientalism*. New-York : Pantheon Books.

⁹⁰⁶ So schafft Derrida den bekannten Begriff der *différance* in Anspielung auf *différence* und versucht damit die zweite Bedeutung des Verbs *différer* abzudecken: unterschiedlich sein (*différence*) und vertagen, verschieben (*différance*).

above the rest-in aspiration if not in reality. My family attached great weight to these finely-graded classificatory distinctions and, because of what it signified in terms of distinctions of class, status, race, color, insisted on the inscription. Indeed, they clung to it through thick and thin, like the ultimate ideological lifeline it was. You can imagine how mortified they were to discover that, when I came to England, I was hailed as "coloured" by the natives there precisely because, as far as they could see, I was "black," for all practical purposes! The same term, in short, carried quite different connotations because it operated within different "systems of differences and equivalences." It is the position within the different signifying chains which "means," not the literal, fixed correspondence between an isolated term and some denotated position in the color spectrum.⁹⁰⁷

Mit Stuart Hall aber auch mit Homi K. Bhabha oder Édouard Glissant wird deutlich, dass das Ziel dieses Paradigmas ist, Dualismen und binäres Denken zu dekonstruieren. In diesem Sinne hat nämlich Bhabha den Begriff der Hybridisierung geprägt. Der postkoloniale Denker stellt die kulturelle Diversität der kulturellen Differenz gegenüber. Die Diversität impliziert, so Bhabha, die Abweichung von einer Norm, die von der herrschenden Kultur festgelegt wird. Im Gegensatz dazu steht die kulturelle Differenz, „eine Perspektive, die Differenz nicht als Abgrenzung zu dem Anderen und damit als Etablierung eines antithetischen Gegenbilds fasst. Differenz ist somit keine dünne, statische Trennlinie, sondern eher eine Verbindung in einer Zone der "liminality", die Spannungsverhältnisse von Ähnlichkeit und Verschiedenheit, von Begehren und Abscheu beinhaltet.“⁹⁰⁸

Genau diese Verflechtungen erfasst Bhabha mit dem Übergang der kulturellen Diversität hin zu der kulturellen Hybridität: „Differenz produziert keine "Inseln der Identität" sondern "Archipele der Identifikation“.⁹⁰⁹

In ähnlicher Weise und mit direktem Verweis auf das Rhizom von Deleuze und Guattari hat Glissant die Begriffe der „Relation“ und der „créolisation“ stark geprägt. Er lehnt den Begriff der Kreolität ab, den er für zu statisch hält und definiert die Kreolisierung als „Metissage ohne Grenzen“⁹¹⁰. Postkoloniale Denker*innen wie Hall, Bhabha oder Glissant versuchen also die unendlichen und unumgehbaren Verflechtungen jenseits der Dichotomie Eigen/Fremd zu denken. Mit diesem neu gedachten Kulturbegriff steht die interkulturelle

⁹⁰⁷ Stuart Hall (1985): Signification, Representation, Ideology: Althusser and the Post-Structuralist Debates. In: *Critical Studies in Mass Communication*, 2, S. 91-114, hier S. 108.

⁹⁰⁸ Karen Struve (2013): *Zur Aktualität von Homi K. Bhabha. Einleitung in sein Werk*. Wiesbaden: Springer, S. 63.

⁹⁰⁹ *Ibid.*

⁹¹⁰ Édouard Glissant (1990): *Poétique de la relation*. Paris: Gallimard, S. 46 [eigene Übersetzung].

Forschung und Praxis vor einer großen Herausforderung, und zwar diesem starken Prozesscharakter gerecht zu werden.

Einen wichtigen Beitrag in diesem Sinne hat Fred Dervin geleistet, indem er ein Modell interkultureller Kompetenzen herausgearbeitet hat, das auf „die Dekonstruktion der Diskurse über Kulturen und Identitäten sowie der Selbstdarstellungen“⁹¹¹ beruht. Dieses Modell wurde im Kontext universitären Fremdsprachenlernens entwickelt und basiert auf drei Komponenten:⁹¹²

- *Savoir-faire I*: "Selbst- und Fremddarstellungsprozesse erkennen“. Hier soll auf individuelle Strategien der *Self-Solidification* und *Otherising*⁹¹³ aufmerksam gemacht werden, d.h. auf Darstellungsprozesse, die zur Reduzierung der individuellen Vielfalt beitragen. Zum Beispiel, wie für sich eine nationale oder Gruppenidentität reklamiert bzw. eine bestimmte Identität einer anderen Person aufoktroziert wird.
- *Savoir-faire II*: „Diskurse aufmerksam betrachten“. Hier sollen die Diskurse identifiziert werden, die „möglicherweise ethnozentrisch, xenophob, rassistisch aber auch exotisch oder xenophil“ sind.⁹¹⁴
- *Savoir-agir*: „den eigenen Diskursen/Emotionen bewusst sein“, d.h. sich bewusst werden, dass die eigenen Reaktionen – sowie die der Anderen – von Laune, Gefühlen und Emotionen abhängig sind. Somit sollen kulturalistische Betrachtungen vermieden werden.

Dieser postmoderne und dekonstruktivistische Ansatz wird ebenfalls kritisiert; vor allem wegen eines sehr hohen Theorie-Bezugs und eines schwer verständlichen Denkens sowie Schreibstils. Diese Kritiken „bemängeln die hypertheoretische Anlage von Bhabhas Arbeiten“⁹¹⁵ – aber auch der *French Theory* allgemein. In Bezug auf interkulturelles Lernen wird diesem Ansatz insbesondere ein zu hoher Komplexitätsgrad und eine zu niedrige Praktikabilität vorgeworfen. Diese Kritiken spiegeln die Bandbreite interkultureller Ansätze wider und werden von Martine Abdallah-Preteille pointiert zusammengefasst:

⁹¹¹ Fred Dervin (2007): *Évaluer l'interculturel : problématiques et pistes de travail*. In: Fred Dervin/Eija Suomela-Salmi (dir.): *Évaluer les compétences langagières et interculturelles dans l'enseignement supérieur*. Université de Turku: Publication du Département d'études françaises, S. 99-122, hier S. 114 [eigene Übersetzung].

⁹¹² *Ibid.*, S. 115-117.

⁹¹³ Fred Dervin (2006): *Quality in intercultural education : the development of Proteophilic Competence*. Online: https://www.researchgate.net/publication/237414521-Quality_in_intercultural_education_the_development_of_Proteophilic_Competence [16.05.2022].

⁹¹⁴ Dervin (2007), S. 116 [eigene Übersetzung].

⁹¹⁵ Struve (2013), S. 156.

Sollen interkulturelle Trainingsmaßnahmen darauf abzielen, Haltungen und Einstellungen bezüglich Ethnozentrismus, Vorurteile, Rassismus usw. zu ändern, oder sollen sie nach effizienten Praktiken streben?⁹¹⁶

2.4. Zwischenbilanz

Auf den letzten Seiten wurden die Merkmale beider Pole des Kontinuums interkultureller Paradigmen präzisiert. Diese werden in Abbildung 3 zusammengefasst.

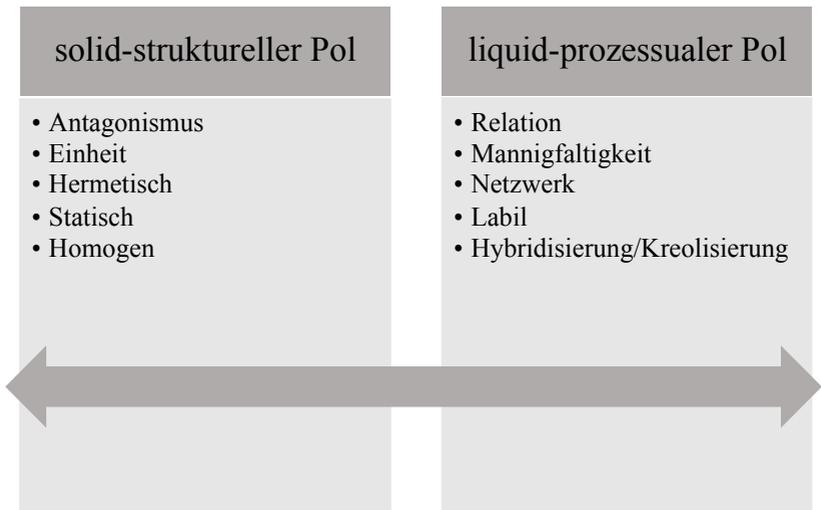


Abbildung 3 : Kontinuum interkultureller Ansätze (eigene Darstellung.).

Zugleich wurde dieses Kontinuum anhand dreier Paradigmen näher erläutert. Die Tabelle 1 fasst die wichtigsten Komponenten der drei interkulturellen Paradigmen zusammen.

⁹¹⁶ Martine Abdallah-Pretceille (Hrsg.) (2003): *Former et éduquer en contexte hétérogène*. Paris: Anthropos, S.5 [eigene Übersetzung].

Tabelle 1 : Hauptmerkmale interkultureller Ansätze (eigene Darstellung).

	Kulturalistisches Paradigma	Interpretatives Paradigma	Dekonstruktivistisches Paradigma
Epistemologie	Einheitsdenken, binäre Logik - Pfahlwurzel	Diversitätsdenken – Wurzelbüschel	Mannigfaltigkeitsdenken – Rhizom
Kultur	Statische und objektivierbare Eigenschaften (Kulturdimensionen oder Kulturstandards), die eine homogene Einheit bilden.	In einer Gruppe geteilter Interpretationsrahmen (Standardisierung von Praktiken und Bedeutungen). Kultur als Ressource, die die Interaktion in mehreren Gruppen ermöglicht.	Diskursives Konstrukt, das Machtverhältnis wiedergibt.
Identität	Wird durch die (nationale) Kultur bestimmt.	Identität als wandelbare und individuelle Kombination multipler Gruppenzugehörigkeiten.	Wird in Interaktionen ständig (re)konstruiert, selbst beansprucht (Selbstdarstellung) und/oder aufkotroyiert (Fremddarstellung).
Interkulturalität	Begegnung bzw. Aufeinanderprallen zweier Kulturen.	Interaktion zwischen Individuen aus (multiplen) verschiedenen Kulturen, in der eine neue geteilte Kultur produziert (und verhandelt) wird.	Interaktion, die Unplausibilität und Unsicherheit erweckt.
Interkulturelles Lernen	Kulturdimensionen und -standards erlernen.	Fähigkeit, Interaktion und gemeinsame Kulturproduktion zu fördern.	Selbstdarstellungs- und Fremddarstellungsprozesse erkennen; Diskurse aufmerksam betrachten; sich den Diskursen und Emotionen bewusst sein. In Unsicherheitssituationen handeln können.
Autor*innen	E.T. Hall, Hofstede, Thomas, Trompenaars	Barmeyer/Davoine, Bolten, Geertz, Rathje	Bhabha, (Bolten), Derrida, Dervin, Foucault, Glissant, S. Hall, Said

3. DFJW-Forschung und Interkulturalität

Um die im Kontext des Deutsch-Französischen Jugendwerks durchgeführte Forschung zur Interkulturalität zu analysieren wurde einleitend zweierlei unternommen. Erstens haben wir uns eine Inventur aller veröffentlichten Forschungstexte sowie aller involvierten Forscher*innen vorgenommen. Dabei wurden mehrere Autor*innen identifiziert, die regelmäßig mit dem DFJW

zusammenarbeiten bzw. zusammengearbeitet haben.⁹¹⁷ Anschließend haben wir zweitens eine prosopographische Untersuchung dieser wichtigen Autor*innen unternommen. Dank dieser Untersuchung wurde es deutlich, dass vor allem zwei der Erziehungswissenschaft und der Pädagogik untergeordnete Forschungsrichtungen die DFJW-Forschung beeinflusst haben. Zum einen war es die Sozialpsychologie, die ab den 1970er Jahren in den ersten Forschungsarbeiten und -gruppen eine Hauptrolle gespielt hat. So haben vor vornherein die Gruppendynamik nach Kurt Lewin aber auch die französische institutionelle Analyse in Anlehnung an Cornelius Castoriadis und Carl Rogers die DFJW-Forschung stark geprägt. Zum zweiten hat die Sozialpsychologie eine Wende zur Biographieforschung eingeleitet, welche individuelle Lebensgeschichten als Lerngeschichten betrachtet.⁹¹⁸

Diese beiden Richtungen spiegeln sich in den vom DFJW veröffentlichten Werken wider, die dementsprechend in zwei sukzessiven Phasen unterteilt und untersucht werden können. So stammen die ersten Publikationen aus den sozialpsychologisch gerichteten Arbeitsgruppen der 1970er und 1980er Jahren.⁹¹⁹ Eine Wende findet 2011 statt mit der ersten Veröffentlichung in einer neuen und vom DFJW selbst herausgegebenen Reihe „Dialoge / Dialogues“ bei Waxmann in Deutschland und Téraèdre in Frankreich.⁹²⁰ Unsere Analyse basiert also auf Büchern und Aufsätzen dieser beiden Phasen und untersucht die Konstruktion vom Interkulturalitätsbegriff im Kontext der DFJW-Forschung.

⁹¹⁷ Diese sind: Gunter Gebauer, Burkhard Müller, Hans Nicklas, Gabriele Weigand und Christoph Wulf auf deutscher Seite sowie Lucette Colin, Christine Delory-Momberger, Jacques Demorgon, Remi Hess, Jean-René Ladmiral und Edmond-Marc Lipiansky auf französischer Seite.

⁹¹⁸ Heinz-Hermann Krüger (2006²): Entwicklungslinien, Forschungsfelder und Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Heinz-Hermann Krüger/Winfried Marotzki (Hrsg.): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 13-33, hier S. 16 sqq.

⁹¹⁹ Die ersten zwei Publikationen auf Französisch sind aus dem Jahr 1989 und wurden erst 1999 und 2000 ins Deutsche übersetzt. Abgesehen von den Texten der Kongresse sowie von den zwei Tagungsbänden, stammt die erste Publikation auf Deutsch aus dem Jahr 1997 und ist aus einer früheren französischen Version aus dem Jahr 1995 übersetzt worden. Eine Übersichtstabelle der Veröffentlichungen in Frankreich sowie in Deutschland befindet sich in der Dissertation, S. 91-95.

⁹²⁰ Diese neue Reihe steht außerdem unter der Leitung von Christine Delory-Momberger, die ihrer Forschungsprojekte eine dezidierte biographische Orientierung gibt. Sie hat unter anderem 2019 ein Sammelband zu den Begriffen und Theorien der Biographieforschung herausgegeben: Christine Delory-Momberger (Hrsg.) (2019): *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*. Toulouse: Érès.

3.1. Interkulturalität als pädagogische Erneuerung deutsch-französischer Austausche

Gemäß der Auffassung der französischen institutionellen Analyse enthält die erste Phase der DFJW-Forschung einen subversiven Charakter. Die Forscher*innen stellen nämlich die institutionalisierten pädagogischen Praktiken in Frage und skizzieren nach und nach die Grundzüge einer neuen Pädagogik deutsch-französischer Begegnungen, auch „Pädagogik interkultureller Begegnungen“⁹²¹ genannt. Bevor wir diese neue Pädagogik erläutern, möchten wir kurz auf diese Praktiken eingehen, die aus der Gründungszeit des DFJW stammen. Das Deutsch-Französische Jugendwerk wurde als Werkzeug der deutsch-französischen Freundschaft gegründet. Zweierlei Hindernisse für die deutsch-französischen Beziehungen wurden damals identifiziert. Einerseits wurde die Sprachbarriere als Haupthindernis betrachtet. Da aber nicht nur zweisprachige Jugendliche an Austauschmaßnahmen teilnehmen sollten, wurde das systematische Verdolmetschen aller formellen Zeiten als Lösung eingesetzt. Zweitens wurden die Vorurteile als weiteres Hindernis gegenseitiger Verständigung angesehen. Das Ziel deutsch-französischer Austausche war demnach der Abbau dieser Vorurteile. Der damaligen Behauptung zufolge sollte dies die Begegnung als pädagogisches Mittel ermöglichen. Außerdem wurde den deutsch-französischen Begegnungen eine diplomatische Bedeutung beigemessen, deren Konsequenz eine ahistorische Pädagogik war, in der die deutsch-französische Vergangenheit ausgeblendet blieb. So beruht die von den Forscher*innengruppen entwickelte interkulturelle Pädagogik auf dem Infragestellen dieser drei Merkmale der DFJW-Austauschmaßnahmen.

Die Forschungsgruppen hinterfragen somit die Übersetzung und das Verdolmetschen, die kein richtiges Verständnis ermöglichten, sondern nur eine Illusion von Verständnis vermittelten. So bemängeln sie zweierlei:⁹²² Einerseits werde mit dem systematischen Verdolmetschen die Gruppendynamik außer Acht gelassen. Die Forscher*innen stellen heraus, dass nicht nur die sprachliche Vermittlung von besonderer Bedeutung sei, sondern auch die Frage nach der Person – i.e. dem Dolmetscher oder der Dolmetscherin – und ihrem Platz in der Gruppe. So sollten die Dynamik sowie die Machtverhältnisse bezüglich der Sprache innerhalb der Gruppe aufgezeigt und für die Gruppenleitung benutzt werden. Andererseits bedenke das Verdolmetschen als rein technische Lösung nicht die Verbindung zwischen Sprache und Kultur. Hier unterstreichen die Forscher*innen, dass die Sprache ein Spiegel der Kultur ist aber auch,

⁹²¹ In Anlehnung an: Lucette Colin/Burkhard Müller (Hrsg.) (1998): *Europäische Nachbarn – vertraut und fremd. Pädagogik interkultureller Begegnungen*. Frankfurt/Main: Campus.

⁹²² Siehe unter anderem: Jean-René Ladmiral/Edmond-Marc Lipiansky (2000): *Interkulturelle Kommunikation. Zur Dynamik mehrsprachiger Gruppen*. Frankfurt/Main: Campus.

dass Kultur durch Sprache weiterhin konstruiert wird. Insofern wird empfohlen, dass nicht ständig alles übersetzt und verdolmetscht – da wegen der kulturellen Unterschiede nicht alles übersetzbar ist – und Raum für ein sensibles Verständnis und eine sensible Verständigung gelassen wird. Die Forscher*innen verabschieden sich von der Behauptung, dass allein Übersetzung und Verdolmetschen gegen das Nichtverstehen während eines internationalen Austausches wirksam sind und zur gegenseitigen Verständigung beitragen.

Gleichzeitig greifen sie die Frage nach Darstellungen, Images, Stereotypen und Vorurteilen auf, die durch Sprachen in nationalem Kontext vermittelt werden. Eine der grundlegenden Behauptungen zur deutsch-französischen Feindschaft waren die gegenseitigen Fremdbilder und Vorurteile. Deshalb wurde „Vorurteile abbauen“ zum pädagogischen Mantra deutsch-französischer Jugendbegegnungen: indem diese Vorurteile abgebaut werden, würde man sich besser verstehen können. Die Forscher*innen brechen mit diesem pädagogischen Mantra, das ihnen zufolge zwei Fehler oder Missverständnisse enthalte.⁹²³ Zum einen würde damit behauptet, dass Stereotypen und Vorurteile aus einer individuellen Ignoranz resultieren, die durch das Kennenlernen der Anderen behoben werden kann. Sie seien also Denkfehler, die revidiert und richtiggestellt werden können und müssen. Daher wird zweitens bemängelt, dass Stereotypen und Vorurteile, die infolge der Begegnung entstehen, ignoriert werden. Es wird also von den Forscher*innen empfohlen, Selbst- und Fremddarstellungen nicht mehr als Spiegel der Realität wahrzunehmen, sondern als soziale Konstrukte, die dementsprechend dekonstruiert werden können. Hier ist also ein Perspektivenwechsel erkennbar, indem die Begegnung mit dem*der Anderen nicht mehr das Ziel hat, Vorurteile und Vorstellungen zu entkräften. Vielmehr sollen sich die Teilnehmer*innen über die sowohl vorherigen als auch aus der Begegnung resultierenden gegenseitigen Wahrnehmungen austauschen, um sich ihrer eigenen Vorstellungen bewusst zu werden. Daher zielt die Interaktion mit dem*der Anderen nicht darauf ab, er*sie besser zu kennen, sondern sich selbst.

Die Autor*innen unterstreichen außerdem einen weiteren bisher nicht thematisierten Aspekt deutsch-französischer Begegnungen, nämlich die Realität kultureller Unterschiede.⁹²⁴ Den Forscher*innen zufolge erschweren nicht nur negative Bilder und Darstellungen sowie die Sprachbarriere die Kommunikation und die Verständigung zwischen Deutschen und Franzosen und Franzö-

⁹²³ Siehe unter anderem: Ladmiral/Lipiansky (2000); Colin/Müller (1998): Zur Pädagogik interkultureller Begegnungen. In: ders. (Hrsg.): *Europäische Nachbarn*, S. 9-22 sowie Burkhard Müller (1998): Drei Perspektiven einer Pädagogik des Austauschs. In: Colin/Müller (Hrsg.): *Europäische Nachbarn*, S. 113-120.

⁹²⁴ Jacques Demorgon (1999): *Interkulturelle Erkundungen. Möglichkeiten und Grenzen einer internationalen Pädagogik*. Frankfurt/Main: Campus.

sinnen, sondern auch und vor allem die kulturellen Unterschiede. Insofern leiten sie eine neue Orientierung deutsch-französischer Jugendaustausche ein und positionieren sich gegen die bisher geltende diplomatische Ausrichtung solcher Austausche, deren Ziel es war, die Völkerfreundschaft darzustellen und zu inszenieren. Hingegen sollen deutsch-französische Begegnungsmaßnahmen auf deutsch-französische Unterschiede hinweisen. Hiermit fokussieren die Forscher*innen die nationalen Besonderheiten, die ihrer Ansicht nach wegen der ökonomischen Globalisierung gefährdet seien.⁹²⁵ Dabei sollen Austausche das Erleben alltäglicher tiefverankerter Unterschiede ermöglichen und fördern. Diese Unterschiede sollen dann in einem zweiten Schritt als Entscheidungen bzw. Strategien verstanden werden, die im Laufe der Zeit von den jeweiligen Kulturen – und Völkern – getroffen worden sind, um auf gemeinsame menschliche Probleme zu reagieren.⁹²⁶

Zusammenfassend lassen sich zwei Aspekte dieser neu definierten Pädagogik interkultureller Begegnungen herausstellen. Diese beruht auf dem „Verstehen des Nichtverstehens“⁹²⁷, d.h. dass die deutsch-französischen Unterschiede nicht abgemildert oder gar verborgen, sondern im Gegenteil entdeckt, beobachtet und erlebt werden. Da die interkulturelle Begegnung in diesem Sinne nicht mehr auf das Verstehen der Anderen abzielt – und gemäß dem psychoanalytischen Hintergrund vieler Autor*innen –, wird sie zum pädagogischen Dispositiv, das es ermöglichen soll, sich selber zu entdecken sowie den eigenen Praktiken, Werten, Vorstellungen und Routinen bewusst zu werden. Da diese Unterschiede am deutlichsten auf nationaler Ebene auftauchen, so die Forscher*innen, sollen also die nationalen kulturellen Unterschiede der Ankerpunkt der neu definierten interkulturellen Pädagogik werden.

⁹²⁵ Hier soll auf den damaligen Kontext erinnert werden. Die untersuchten Aufsätze sind zwar in den 1990er Jahren veröffentlicht worden, sie wurden allerdings schon in den 1980er Jahren in einer Hochphase des Aufbaus der Europäischen Union verfasst. 1986 wurde die Einheitliche Europäische Akte unterschrieben, die die Fertigstellung des Binnenmarktes festlegt und rechtliche sowie ökonomische Angleichungen anstrebt.

⁹²⁶ So die im Kontext der DFJW-Forschung entwickelte Kulturtheorie nach Jacques Demorgon, der die Kulturdimensionen von Hall oder Hofstede als Bandbreite unterschiedlicher Reaktionen der jeweiligen Kulturen auf universelle Probleme. Da seine Monografien und theoretische Arbeiten nicht ins Deutsche übersetzt worden sind, wurden Demorgons Überlegungen im deutschsprachigen Raum kaum rezipiert. Siehe: Jacques Demorgon (1998): *Das Interkulturelle im Prozess der Globalisierung: theoretische und praktische Perspektiven der Ausbildung*. In: Colin/Müller (Hrsg.): *Europäische Nachbarn*, S. 183-212. Außerdem hat sich Andreas Thimmel in seiner Dissertation kurz mit der Theorie Demorgons auseinandergesetzt: Andreas Thimmel (2001): *Multiperspektivistische Kulturtheorie: Jacques Demorgon*. In: ders.: *Pädagogik der internationalen Jugendarbeit. Geschichte, Praxis und Konzepte des Interkulturellen Lernens*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, S. 188-194.

⁹²⁷ In Anlehnung an: Pascal Dibie/Christoph Wulf (Hrsg.) (1999): *Vom Verstehen des Nichtverstehens. Ethnosoziologie interkultureller Begegnungen*. Frankfurt/Main: Campus.

3.2. Subjektive Erfahrung des Interkulturellen

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse aus der Untersuchung der neueren – seit 2011 – Publikationen vom DFJW, die der Biografieforchung gehören, analysiert. Diese abgeschlossenen Forschungsprojekte betreffen nicht mehr die Austauschpädagogik, sondern interessieren sich vielmehr für die interkulturelle Erfahrung der Individuen und ihre Konsequenzen bezüglich der individuellen Lernprozesse und Biografien. Wenn Interkulturalität in den Forschungsprojekten der ersten Phase durch eine pädagogische Praxis definiert wurde, wird sie in dieser zweiten Phase als persönliche Erfahrung betrachtet und untersucht. Zwei Forschungsfragen sind dabei zentral: Wie wird Interkulturalität von den Forschungsgruppen selbst eingegrenzt? und wie wird sie von den interviewten Personen definiert und wahrgenommen? Anhand der untersuchten Texte konnten wir zwei Perspektiven und drei Kontexte herausarbeiten: Eine deutsch-französische Perspektive (im Kontext des DFJW und jenseits der Institution) und eine intranationale Perspektive von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland und Frankreich.

So untersuchten die Forscher*innen die Fremdheitserfahrung im Kontext deutsch-französischer Austausche – vor allem Grundschulaustausche. Diese Fremdheitserfahrungen finden vor allem in der neuen Stadt, in der Schule und im Alltagsleben bei den Gastfamilien statt sowie kontinuierlich durch die Sprachen. In Anlehnung an John Dewey zeigen die Forscher*innen, dass diese Unterschiede von den Teilnehmer*innen nicht nur passiv erlebt werden. Das neue unbekannte Umfeld wird zum Ort aktiver und geteilter Erfahrungen. Somit ist jede Fremdheitserfahrung eine Chance für die Entstehung neuer Interaktions- und Verständigungsformen sowie eine Möglichkeit, neue Handlungsweisen gemeinsam zu erfinden und zu konstruieren. Die Autor*innen zeigen dabei einerseits auf, dass die Interaktion trotz der Sprachbarriere und trotz unterschiedlicher Gewohnheiten und formaler Regeln – wie zum Beispiel in der Schule und auf dem Schulhof – möglich und wertvoll ist. Andererseits bleibt hier Interkulturalität auf der Ebene der deutsch-französischen Unterschiede. Es wird gezeigt, dass deutsch-französische Erfahrungen als zwischenmenschliche Begegnung non formales und informelles Lernen fördern und die persönliche Bildungslaufbahn bereichern können.

Ein weiteres Forschungsprojekt befasst sich mit Interkulturalität in einer längerfristigen Perspektive. Dabei zeigen die Autor*innen anhand verschiedener Interviews, dass deutsch-französische Erfahrungen sich als zentral in der persönlichen Identitätsbildung erweisen und sich auf Berufe, Freundschaften, Familie, Freizeit, usw. auswirken können. Zudem werden im Zuge dieser mikrosoziologischen Biographiearbeiten die Kategorien „Frankreich“ und „Deutschland“ etwas diverser, weniger starr und fluider. Als Beispiel können

die Interviews mit Alfred Grosser und Stéphane Hessel genannt werden: beide wurden nämlich als Deutsche geboren und haben während des Zweiten Weltkrieges die französische Staatsbürgerschaft gewählt.

Im letzten Kontext, dem Kontext der Migration in Frankreich und Deutschland, arbeiten die Forscher*innen die Heterogenität beider Gesellschaften heraus. Hierbei wird Identitätsbildung nicht mehr durch deutsch-französische Erfahrungen betrachtet, sondern durch Migrationserfahrungen junger Menschen in Deutschland und Frankreich. Die Forscher*innen zeigen dabei, dass Identität komplex ist: Sie untersuchen einerseits die Fremdzuschreibungen, die diese Jugendlichen abstempeln und denen sie unterworfen sind. Andererseits zeigen sie Strategien auf, mit denen die Jugendlichen es schaffen (wollen), sich jenseits dieser Identitätszuschreibungen selbst zu definieren und zu leben. Diese letzten Arbeiten leiten somit eine neue Perspektive in der DFJW-Forschung ein, indem Interkulturalität intranational untersucht und wahrgenommen wird.

3.3. Zusammenfassung der Analyse der DFJW-Forschung bezüglich des Interkulturalitätsbegriffs

Interkulturalität ist als pädagogische Praxis in den 1970er Jahren im Kontext des DFJW entstanden und hat sich als Erfahrung deutsch-französischer Unterschiede herauskristallisiert. Die Forscher*innen haben zwar andere Unterschiede (wie gender, class, race) nicht ignoriert, sie aber als Unterschiede geringerer Bedeutung betrachtet. Ladmiral hat sogar den Willen einiger Teilnehmer*innen, die Genderunterschiede zu thematisieren, als Strategie interpretiert, die wichtigeren nationalen Differenzen zu umgehen und gar zu verdrängen.⁹²⁸ Man kann also einen Interkulturalitätsbegriff solider-struktureller Auffassung erkennen. Allerdings lässt sich der skizzierte Ansatz vom kulturalistischen Paradigma insofern abgrenzen, dass er nicht darauf abzielt, kulturelle Unterschiede, einen Kulturschock oder (inter)kulturelle Kommunikationsprobleme zu vermeiden. Vielmehr geht es den Forscher*innen darum, die Differenzen zu erfahren und sich der eigenen Kultur bewusst zu werden. Nichtsdestotrotz bleibt dieser Ansatz vom anthropologischen Paradigma entfernt, da die interkulturelle Erfahrung nicht dabei helfen soll, neue Interaktionspraktiken zu erfinden, sondern sich selbst der Differenzen bewusst zu werden, die die Kommunikation erschweren. Dieser pädagogische Ansatz folgt dementsprechend zwar einer entschiedenen interaktionistischen Perspektive und beansprucht eine anthropologische Verankerung, reduziert aber die Interaktion auf die unterschiedlichen nationalen Zugehörigkeiten und übersieht dabei

⁹²⁸ Ladmiral/Lipiansky (2000).

andere wichtige Faktoren; so dass er dem solid-strukturellen Pol des Kontinuums zugeordnet werden kann.

Neuere Arbeiten lassen prozessuale Perspektiven erkennen, die die Konstruktion neuer gemeinsamer Interaktionsformen fokussieren. Zudem werden die Heterogenität und die Diversität der Gesellschaften thematisiert sowie die Komplexität und Vieldeutigkeit der Identität, die kein objektives Wesen sei, sondern relational und kontextuell konstruiert wird. Insofern lässt sich eine liquid-prozessuale Perspektive erkennen, die allerdings erst durch unsere Analyse und Interpretation hervorkommt und keine bewusste und dezidierte Infra-gestaltung des Interkulturalitätsbegriffs im Kontext der DFJW-Forschung war. Die nächsten Forschungsprojekte des Deutsch-Französischen Jugendwerks könnten sich dieser Thematik widmen und Interkulturalität sowohl in der Theorie als auch in der Praxis bewusst und aktiv neu denken.

4. Interkulturalität in Praxis: interkulturelles Lernen in DFJW-Grundausbildungen

4.1. Dreidimensionales Analyseraster

Nachdem die Analyse der DFJW-Forschung den Hintergrund des Interkulturalitätsverständnisses im Kontext des Deutsch-Französischen Jugendwerks erläutern konnte, konnten wir uns der Praxis interkultureller Ausbildungen widmen und den (die) dort vermittelten Interkulturalitätsbegriff(e) untersuchen. Dabei sind wir sowohl für die Datenerhebung als auch für die Datenauswertung qualitativ vorgegangen. Wir haben teilnehmende Beobachtungen in drei verschiedenen Ausbildungen⁹²⁹ durchgeführt und uns dabei an den

⁹²⁹ Hier ein kurzer Überblick über die drei untersuchten Ausbildungen :

- Ausbildung A war eine trilaterale Ausbildung mit Teilnehmer*innen aus Deutschland, Frankreich und Tunesien. Sie hat vom 14.-24.02.2020 in Kassel und Niederbronn-les-Bains sowie vom 05.-11.11.2020 online stattgefunden. Organisiert wurde sie von den Vereinen Roudel (Frankreich), europa-direkt – Institut für interkulturelle und europäische Studien (Deutschland) sowie Animateurs Sans Frontières (Tunesien).
- Ausbildung B wurde vom 01.-08.03.2020 in Hamburg und vom 08.-12.02.2021 online organisiert. Getragen wurde sie vom Bund Deutscher Pfadfinder_innen (BDP) und von Une Terre Culturelle aus Marseille.
- Ausbildung C hätte multilateral stattfinden sollen (mit Teilnehmer*innen aus den Balkan-Ländern) wurde aber aufgrund der Covid-19 Pandemie auf ein deutsch-französisches Format reduziert. Stattgefunden hat sie vom 04.-11.10.2020 in Douarnenez und vom 01.-06.02.2021 online. Partnerorganisation dieser Ausbildung waren interkulturelles netzwerk e.V. und People et Culture.

Empfehlungen von Aglaja Przyborski und Monika Wohlrab-Sahr orientiert.⁹³⁰ Außerdem konnten und durften wir die Diskussionen aufnehmen, die als Auswertung nach einigen Aktivitäten durchgeführt werden, deren Ziel ausdrücklich das interkulturelle Lernen war. Nachdem wir diese Gespräche transkribiert haben, konnten wir sie mit Hilfe der Grounded Theory nach Pierre Paillé⁹³¹ auswerten.

Das Ziel der Untersuchung war es, eine Kartografie der während der Ausbildungen durchgeführten Aktivitäten und Übungen zu modellieren, um die Bandbreite vermittelter Interkulturalitätsbegriffe abzubilden. Dabei liefern wir kein didaktisches Praxishandbuch interkultureller Übungen, sondern analysieren die Übungen, indem wir zweierlei betrachten: Zum einen stellen wir die Übungen mit ihren theoretischen und praktischen Hintergründen vor – d. h. wie sie konzipiert worden sind – und zweitens ist unsere Analyse im Kontext der jeweiligen Ausbildungen verankert – d. h. die Übungen werden nicht nach einer theoretischen Darstellung analysiert, sondern kontextuell, indem vorrangig betrachtet wird, was während der jeweiligen Ausbildungen tatsächlich geschehen und gesagt worden ist. Um zu dieser Kartografie zu gelangen, haben wir uns auf die Methodenlandkarte von Jürgen Bolten gestützt und sie um eine dritte Dimension erweitert. Bolten hat nämlich eine zweidimensionale Tabelle herausgearbeitet, um interkulturelle Trainer*innen bei der Gestaltung interkultureller Trainings zu unterstützen. In dieser Tabelle werden die Lerninhalte – kultur-/ aktorsfeldübergreifend, kultur-/ aktorsfeldbezogen oder interkulturell – mit den Lernmethoden – distributiv/instruktiv, interaktiv oder kooperativ/konnektiv – verbunden.⁹³² Daraus ergeben sich neun Felder, die beliebig mit gesamten Lernzielen, Übungstypen oder praktischen Übungen ausgefüllt werden können. Als Beispiel geben wir die Ebenen der Lernziele und der Übungstypen in den Abbildungen 4 und 5 wieder.

⁹³⁰ Aglaja Przyborski/Monika Wohlrab-Sahr (2014⁴): *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. München: Oldenburg Verlag.

⁹³¹ Pierre Paillé (1994): L'analyse par théorisation ancrée. In: *Cahiers de recherche sociologique*, 23, S. 147-181 sowie PierrePaillé/Alex Mucchielli (2021⁵): *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin. Letzteres ist eine der wenigen französischsprachigen Publikationen, die sich mit qualitativen Analysen und Datenauswertungen auseinandersetzt.

⁹³² Jürgen Bolten (2016): Interkulturelle Trainings neu denken. In: *interculture journal*, 26, S. 75-91.



Abbildung 4 : Ebene der Lern- und Trainingsziele der Methodenlandkarte. Aus Bolten (2016), S.86.

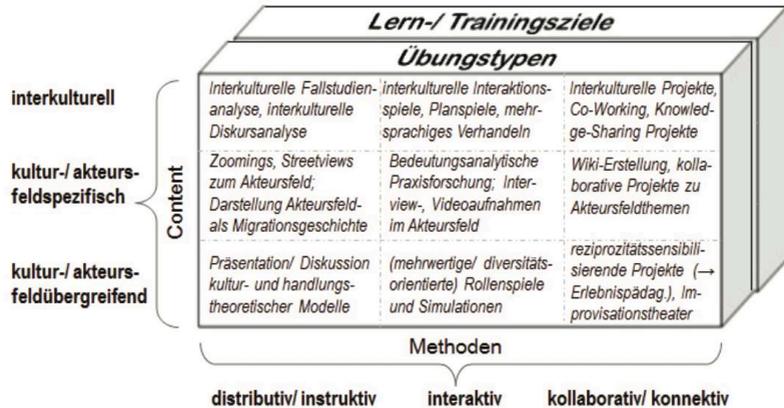


Abbildung 5 : Ebene der Übungstypen der Methodenlandkarte. Aus Bolten (2016), S. 86.

Wir haben die Methodenlandkarte um zwei Aspekte angepasst. Zuerst haben wir sie in einer dynamischen Grafik dargestellt, um die dünne Grenze sowohl zwischen den Methoden als auch zwischen den Inhalten aufgreifen zu können. Zweitens haben wir eine dritte Achse hinzugefügt: Die Achse der interkulturellen Ansätze, die am Anfang der Arbeit herausgearbeitet wurde und deren theoretischen und interpretativen Kern bildet. Die Abbildung 6 stellt das dreidimensionale Analysemodell dar:

4.2. Zusammenfassung der Analyse

Wir haben die Aktivitäten nach ihren didaktischen Formen – Vortrag, Simulationen, Spiele, thematische Übungen und Planspiele – und anhand des dreidimensionalen Analyserasters untersucht. Zudem haben wir die didaktischen Ziele der Aktivitäten betrachtet und uns dabei am Listenmodell interkultureller Kompetenz von Jürgen Bolten orientiert. Somit haben wir zwischen savoir-être (affektive Dimension), savoir-faire (konative Dimension) und savoirs (kognitive Dimension) unterschieden.

Die Analyse lässt sich mithilfe der Abbildung 7 und der Tabellen 2 und 3 zusammenfassen:

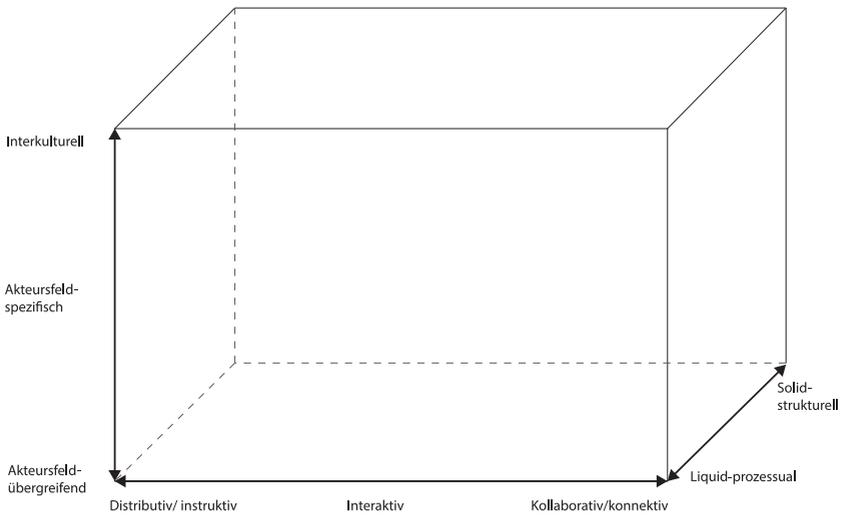


Abbildung 6 : Dreidimensionale Grafik für die Analyse interkultureller Ausbildungen [eigene Darstellung].

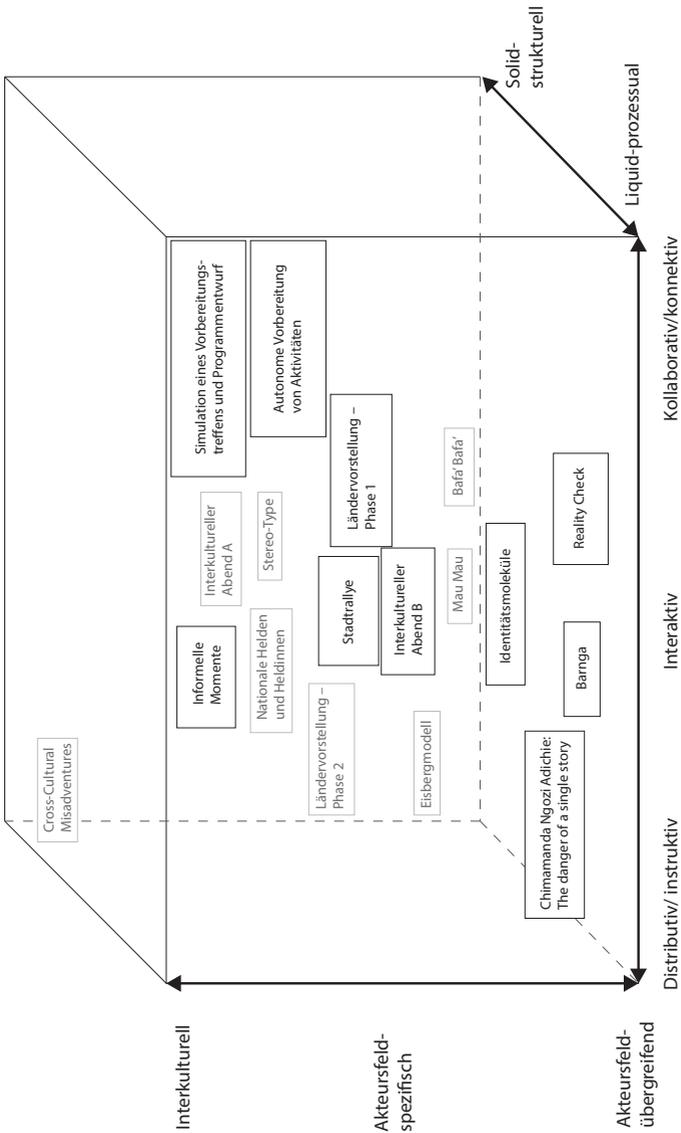


Abbildung 7 : Klassifizierung der untersuchten Aktivitäten auf der dreidimensionalen Matrix (UC).

Tabelle 2 : Aufteilung der in den drei Ausbildungen durchgeführten Aktivitäten nach dem liquid-prozessualen oder solid-strukturellen vermittelten Ansatz von Interkulturalität.

	Ausbildung A	Ausbildung B	Ausbildung C
Vortrag			Eisbergmodell
Simulationen	Interkulturelles Mau Mau	<u>Barnga</u>	Bafa' Bafa'
Spiele	Interkultureller Abend <u>Stadtrallye</u>	<u>Reality Check</u> <u>Mitbring-Abend</u> <u>Stadtrallye</u>	„ <u>Décryptage</u> “
Thematische Übungen	<u>Ländervorstellung Phase 1</u> Ländervorstellung Phase 2 <u>Nationale Helden und Heldinnen</u> Stereo-type Cross-cultural Misadventures	<u>The danger of a single story</u>	<u>Identitätsmolekül</u> <u>Ländervorstellung Phase 1</u> Ländervorstellung Phase 2
Planspiele	<u>Vorbereitung von Sprachanimationen</u> <u>Entwurf einer interkulturellen Begegnung</u>	<u>Vorbereitung von Sprachanimationen</u> <u>Entwurf einer interkulturellen Begegnung</u>	<u>Vorbereitung von Animationen/Spielen</u> <u>Entwurf einer interkulturellen Begegnung</u>

Tabelle 3 : Didaktische Ziele der durchgeführten Aktivitäten.

Aktivitäten		Ziele	Savoirs	Savoir- être	Savoir- faire
Vortrag	Eisbergmodell		x	x	
Simulationen	Bafa' Bafa'		(x)*	x	x
	Barnga/ Interkulturelles Mau Mau		(x)	x	x
Spiele	Reality Check		(x)	x	
	Interkulturelle Abende		x	x	
	Stadtrallyes/ „Décryptage“		x	x	x
Thematische Übungen	The danger of a single story		x	(x)	
	Identitätsmolekül		x	(x)	
	Ländervorstellung		x	x	
	Nationale Helden und Heldinnen		x	x	
	Stereo-type		x	x	
	Cross-Cultural Misadventures		x		
Planspiele	Vorbereitung von Animationen			x	x
	Entwurf einer interkulturellen Begegnung		x	x	x

* Die Angabe in Klammern bedeutet, dass das Ziel nicht direkt in der Aktivität verfolgt wird, sondern sich aus ihrer Umsetzung und/oder aus einer Erweiterung der durch die Aktivität angestoßenen Überlegungen ergibt

Die Abbildung 7 und die Tabellen 2 und 3 zeigen, dass viele Aktivitäten der untersuchten Ausbildungen einen liquid-prozessualen Ansatz vermitteln. Näher betrachtet lässt sich allerdings ein pädagogisches Paradox erkennen. Der liquid-prozessuale Ansatz wird vor allem durch affektive Aspekte des *savoir-êre* vermittelt (Stressbewältigung, Frustrationstoleranz, Flexibilität, geringer Ethnozentrismus, usw.) sowie durch konative Aspekte des *savoir-faire* (Kommunikationsfähigkeit im mehrsprachigen Kontext, soziale Kompetenz sowie Fähigkeit, Aktivitäten und Übungen im deutsch-französischen und internationalen Kontext zu leiten). Wenn allerdings Interkulturalität kognitiv angegangen wird, wird meistens auf solid-strukturelle Modelle und Simulationen rekurriert, die Kulturen als statische, homogene und voneinander getrennte Einheiten darstellen. Dies wurde durch Aktivitäten wie *Bafa' Bafa'*, interkulturelles *Mau Mau*, *Cross-Cultural Misadventures* oder durch das Eisbergmodell vermittelt. In erster Linie können die Simulationen hinterfragt werden, da diese eine „realistische“ Darstellung interkultureller Begegnungen anstreben und beanspruchen, die vor allem auf Konflikten und negativen Gefühlen basiert. Dabei werden die Unterschiede zwischen den Simulationen und realen Begegnungen ignoriert, die aber von den Teilnehmer*innen und den Bilder*innen selbst genannt und als Bias erkannt werden. Diese Bias betreffen vor allem die Inszenierung der Simulationen und die Spielregeln, die Konflikte fördern und Kommunikation verhindern. So kann das pädagogische Paradox folgendermaßen zusammengefasst werden: Theoretische Inputs und Aktivitäten, die in erster Linie interkulturelles Lernen anstreben, vermitteln einen strukturellen Ansatz von Interkulturalität. Im Gegensatz dazu vermitteln Übungen bezüglich der Praxis deutsch-französischer bzw. internationaler Jugendbegegnungen sowie die zwischenmenschliche Begegnung der Teilnehmer*innen während der Ausbildung ein prozessuales Verständnis von Interkulturalität.

4.3. Denkanstöße für ein liquid-prozessuales Verständnis von Interkulturalität

Im letzten Teil der Arbeit haben wir zwei didaktische Strategien entwickelt, um das pädagogische Paradox zu umgehen. Zuerst haben wir festgestellt, dass dieses Paradox nicht aus der Präsenz unterschiedlicher Ansätze hervorgeht, sondern daraus, dass diese unterschiedlichen Ansätze nicht thematisiert werden. Der Dialog zwischen solid-strukturellen und liquid-prozessualen Aspekten interkultureller Begegnungen sollte also in Zukunft gefördert werden.

In dieser Hinsicht erscheint als erste fruchtbare Strategie, die Dekonstruktion der Aktivitäten und besonders der Simulationen. Dabei würde nicht auf die realitätsnahe Inszenierung interkultureller Begegnungen aufmerksam gemacht, sondern stattdessen auf die Bias und die Mechanismen, die in der

Simulation besonders im Vordergrund stehen – und dabei möglicherweise andere Phänomene interkultureller Begegnung ausblenden. Diese Vorgehensweise sollte insofern keine große Umstellung darstellen, da die Teilnehmer*innen und die Ausbilder*innen dies schon in den Gesprächen angedeutet haben und sich also dessen bewusst sind. Somit würden die Simulationen nicht als falsch markiert, sondern würden als eine mögliche Darstellung interpretiert, auf die aber eine authentische Situation nicht reduziert werden kann. Tatsächlich erscheint es uns relevant, eine Simulation als eine mögliche und richtige Darstellung einer Situation zu betrachten, aber vor allem als eine Darstellung unter vielen. So kommen wir zur zweiten Strategie, die Multiperspektivität anstrebt, d. h. das Ziel verfolgt, die Darstellungen einer Situation zu vervielfachen.

Multiperspektivität ermöglicht es, Kommunikationsprobleme oder Missverständnisse aber auch Erfolge aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten und hilft dabei ein besseres, genaueres Verständnis eines Phänomens zu entwickeln. Zudem macht Multiperspektivität darauf aufmerksam, dass Darstellungen nie die Realität abbilden können und somit durch eine besondere Perspektive orientiert sind – die zudem Machtverhältnisse tradiert.⁹³³

Mit diesen beiden Strategien wären die Ausbilder*innen in der Lage, weder ein einziges Verständnis von Interkulturalität zu vermitteln noch unbeabsichtigt unterschiedliche Ansätze entstehen zu lassen. Stattdessen wird es möglich eine Reflexion über die Verflechtung und Interdependenz dieser verschiedenen Perspektiven zu initiieren. Deswegen sollte die Struktur-Prozess Achse nicht in einem normativen Sinne verstanden werden – um Praktiken zu bewerten – sondern in dem Potenzial, Darstellungen zu erweitern und vielfältige Perspektiven zu öffnen.

⁹³³ Ein gutes Beispiel hierfür bieten die unterschiedlichen Weltkarten. So ist die Mercator-Projektion die gängigste Weltkarte. Diese hat den Vorteil, dass die Formen erhalten bleiben. Die Flächen wiederum werden verzerrt. So erscheint Afrika kleiner als Grönland, obwohl es eigentlich fünfzehnmal so groß ist. Hajime Narukawa hat eine andere Karte erfunden und „AuthaGraph World Map“ genannt. In dieser sind die Flächen besser erhalten und Asien steht im Zentrum. Um ein weiteres Beispiel zu nennen: 1972 hat der australische Geograph McArthur die sogenannte „Universal Corrective Map of the World“ vorgestellt, in der Asien ebenfalls im Zentrum steht, aber in der zusätzlich der Süden oben und der Norden unten dargestellt wird. Siehe Good Design Grand Award: AuthaGraph World Map. <https://www.gmark.org/award/describe/44527?locale=en> und About AuthaGraph. <http://www.authagraph.com/top/?lang=en> [16.05.2022] sowie Philippe Gervais-Lambony/Frédéric Landy (2007): Introduction. In: *Autrepart*, pp. 3-14.

5. Perspektiven

5.1. Perspektiven für die Forschung im DFJW-Kontext

Durch die entwickelte Methodik wurden zwangsläufig in dieser Arbeit einige Aspekte ausgeklammert. Künftige Forschungsprojekte können diese blinden Flecken aufgreifen und andere Faktoren berücksichtigen. Hier möchten wir kurz einige dieser möglichen Projekte skizzieren.

So könnte zum Beispiel das Verständnis der Ausbilder*innen von Interkulturalität durch Befragungen untersucht werden – und nicht nur aus dem durchgeführten Programm geschlossen. Dabei könnten unterschiedliche Sichtweisen im Ausbildungsteam hervorgebracht und anschließend die Machtverhältnisse zwischen den Ausbilder*innen untersucht werden.

Interviews mit den Teilnehmer*innen können interessantes Material liefern. Anhand von Interviews, die vor der Ausbildung geführt werden, können Vorstellungen der Teilnehmer*innen bezüglich der Interkulturalität herausgearbeitet werden. Weitere Interviews nach der Ausbildung können dann – im Sinne einer Evaluationsforschung – die Effekte des Programms, sprich die Veränderung oder die Verstärkung der Vorstellungen untersuchen. Diese Befragungen könnten zudem durch empirische Untersuchungen erweitert werden, die von ehemaligen Teilnehmer*innen organisierte Jugendbegegnungen analysieren.

Lohnenswert wären ebenfalls ethnographische Studien von Ausbildungen, die aus der Ausbilder*innen-Perspektive durchgeführt werden. Somit würde man sich als Forscher*innen mit der Vermittlung von Interkulturalität in der direkten Praxis konfrontieren.

Im Zuge der Covid-19 Pandemie und des (teilweise) gezwungenen digital turns sind Forschungsprojekte zum Thema Interkulturalität und interkulturelles Lernen aktueller denn je. Letztendlich könnten diese die Übertragung eines multiperspektivischen Ansatzes in online stattfindenden Begegnungen und Ausbildungen begleiten.

5.2. Interkulturalität jenseits der Kultur

Zum Schluss möchten wir kurz eine letzte Perspektive zeichnen, die aus den Ergebnissen dieser Arbeit hervorgeht. Die ersten interkulturellen Arbeiten – die ab den 1950er Jahren durchgeführt worden sind – haben dazu beigetragen, Kultur und kulturelle Unterschiede in den Fokus zu legen. Seitdem führen die gesellschaftlichen Entwicklungen dazu, die Vorsilbe „inter“ im Begriff Interkulturalität – d. h. Interaktion und Beziehung – stärker zu berücksichtigen. Somit wird es nötig, Interkulturalität über die Kultur hinaus zu denken.

Unsere Arbeit und die einführenden Überlegungen zum Kulturbegriff können also als Beitrag in diesem Sinne verstanden werden. Die künftige interkulturelle Forschung und Praxis könnten diese Überlegungen erweitern und diesen Weg noch dezidierter angehen.

Die Vervielfachung und Diversifizierung der Perspektiven, die wir vorgeschlagen haben, eignen sich unseres Erachtens zur Überwindung der Kultur. Strukturelle Ansätze ermöglichen es, die Kultur-Komponente in den Beziehungen zu betrachten, wobei diskursive Ansätze die Verwendung des Begriffs Kultur hinterfragen. Somit wird klar, dass die diskursive Konstruktion von Kultur Machtverhältnisse und Hierarchisierung – von Gruppen und Gesellschaften – miteinbezieht, die zu kulturellen Differenzen im Sinne des kulturalistischen Paradigmas hinzukommen.

Ein zweiter vielversprechender Weg in diese Richtung bietet die Interdisziplinarität. Das interkulturelle Feld ist schon interdisziplinär – wie wir es eingangs erläutert haben – aber diese Interdisziplinarität kann um Naturwissenschaften erweitert werden. So wird es möglich folgende Frage zu beantworten: Welche Erklärungen anstelle von Kultur oder in Kombination mit Kultur können für ein beobachtetes Phänomen geliefert werden? Bestimmte Praktiken – z. B. Essgewohnheiten – könnten somit durch einen gemeinsamen Blick von Biologie, Archäologie, Paläontologie und Anthropologie erklärt werden. Dabei würden die Essgewohnheiten nicht ausschließlich als kulturelle Praxis interpretiert. Vielmehr wird es möglich historische, kulturelle und lebensweltliche Aspekte zu berücksichtigen, wie auch Aspekte, die im Zusammenhang mit der Umwelt der Menschen stehen und die auf die Evolutionstheorie verweisen. So wird es möglich, die Koevolution von Menschen und Umwelt zu betrachten, d. h. den Einfluss der Umwelt auf die menschlichen Praktiken, die wiederum die Umwelt beeinflussen. Als Beispiel möchten wir den Soja-Anbau anführen. Soja spielt eine wichtige Rolle in der Ernährung in Asien – allen voran in China – und kann als eine kulturelle Praxis gesehen werden. Die Biologie und die Botanik helfen dabei, eine mehrwertige Erklärung zu liefern. Die Domestikation der Sojabohne in Ostasien und deren späte Verbreitung in der ganzen Welt sind darauf zurückzuführen, dass die Rhizobien der Sojabohne (Bakterien, die eine Symbiose mit den Wurzeln bilden) nur im Domestikationsgebiet existierten. Botanische und biologische Entdeckungen haben die Verbreitung der Sojabohne in zwei Hinsichten erleichtert: erstens, indem die Existenz der Rhizobien und zweitens die spezifischen Rhizobien der Sojabohne aufgezeigt wurden. Die Sojabohne erlebt seit den 1960er Jahren einen Boom und ist eine der am häufigsten angebauten Pflanzen der Welt. Dieser Boom steht in direktem Zusammenhang mit der Einführung von Soja als Tierfutter und mit der Zunahme der Viehzucht für den menschlichen Verzehr und hat zahlreiche ökologische (Abholzung, Verlust von Ökosystemen, Umweltverschmutzung

usw.) und soziale Folgen (Landgrabbing, Verlust von Lebensraum und Ressourcen für indigene Bevölkerungen, Konflikte mit großen Sojakonzernen usw.). Soja wurde in Ostasien domestiziert, aber andere Pflanzen der gleichen Familie – Fabaceae oder Leguminosen also Hülsenfrüchtler – wurden an anderen Orten domestiziert: die Kichererbse in Indien ; die Linse, die Erbse und die dicke Bohne im sogenannten Fruchtbaren Halbmond ; die Augenbohne in Afrika ; die Bohne oder die Erdnuss in Amerika.⁹³⁴ So verbergen sich hinter unterschiedlichen Nahrungs- und Lebensmitteln, die zu unterschiedlichen Ernährungsgewohnheiten geführt haben, konvergierende Praktiken. Die Domestizierung und Übernahme von Hülsenfrüchten – deren Proteingehalt bekannt ist – in die menschliche Ernährung. Und die Nutzung der Hülsenfrüchtler als Gründung zur Regeneration von armen Böden.⁹³⁵

Dieses Beispiel soll veranschaulichen, wie Interdisziplinarität Multiperspektivität fördert, indem eine umfassendere Sicht auf (vermeintlich kulturelle) Praktiken vermittelt wird. Neben Beispielen, die in Ausbildungen, Schulungen oder Kursen zum Thema Kultur verwendet werden können, eröffnet die Interdisziplinarität zwischen Geistes-, Sozial- und Naturwissenschaften neue Perspektiven für die interkulturelle Praxis und Forschung. Die drei in dieser Arbeit umrissenen Paradigmen beschäftigen sich mit verschiedenen Fragen: Wie kann man trotz kultureller Differenzen interagieren? Wie entstehen und stabilisieren sich Kulturen? Wie, wozu, wann und von wem wird der Begriff Kultur verwendet? Die Interdisziplinarität lässt eine neue, besonders aktuelle Frage auftauchen: Wie können wir neue und nachhaltige zwischenmenschliche Interaktionen schaffen und dabei das globale Umfeld berücksichtigen, in dem diese Interaktionen stattfinden? Oder um es mit Bruno Latour zu formulieren: Wie können wir neue Formen nachhaltiger Interaktionen zwischen „Terrestri-schen“⁹³⁶ schaffen?

Interdisziplinarität fördert also ein holistisches Denken, das die Beziehungen, Aktionen sowie Reaktionen von Individuen im globalen Umfeld berücksichtigt.⁹³⁷

⁹³⁴ Marc-André Selosse (2017) : *Jamais seul. Ces microbes qui construisent les plantes, les animaux et les civilisations*. Arles : Actes Sud, ici p. 69.

⁹³⁵ Diese Fähigkeit hängt mit der Symbiose zwischen Wurzeln und Rhizobien zusammen, die die Fähigkeit haben den Luftstickstoff zu binden und somit in armen Umgebungen zu wachsen. Untersuchungen haben gezeigt, dass die Praxis der Gründung an verschiedenen Orten der Welt auftauchte, „bei den Römern, den Chinesen und den Inkas, die diese Pflanzen unabhängig voneinander nutzen“. (*Ibid.*, S. 70 [eigene Übersetzung]).

⁹³⁶ Bruno Latour (2018): *Das terrestrische Manifest*. Berlin: Suhrkamp.

⁹³⁷ Siehe Philippe Descola (2002) : Les natures sont dans la culture. In : Nicolas Journet (dir.) : *La culture. De l'universel au particulier*. Auxerre : Éditions Sciences Humaines, pp. 151-157.

Die Herangehensweise verweist schlussendlich auf Jürgen Boltens Zoom-Metapher, die direkt auf Interkulturalität angewandt wird und Fred Dervins Vorschlag entspricht, „Interkulturalität zu interkulturalisieren“.⁹³⁸ Das heutige interkulturelle Feld befasst sich mit zwischenmenschlichen Beziehungen und stellt somit eine besondere Perspektive innerhalb der Gesamtheit der Interaktionen dar. Zoomt man heran – z. B. mit der Mikrobiologie –, lassen sich mikroskopische und mikrobielle Interaktionen beobachten. Zoomt man hingegen heraus – z. B. mit der Ökologie –, werden makroskopische Interaktionen zwischen Lebewesen in der Biosphäre betrachtet.

6. Schlussbetrachtungen

Letztendlich soll diese Arbeit als Baustein für weitere theoretische und praktische Überlegungen fungieren, die dem liquid-prozessualen Verständnis von Interkulturalität gerecht werden, ohne dabei die Beiträge aus dem kulturalistischen Ansatz vom Tisch zu wischen, da diese immer noch rezipiert werden und Einfluss auf die Wahrnehmung des Kulturbegriffs haben. Somit soll die Arbeit sowohl die im Laufe der Studie getroffenen Personen inspirieren als auch Akteur*innen im interkulturellen Feld, die ihre Praktiken im Sinne des multiperspektivischen Ansatzes aktualisieren und neu denken möchten. Dies wäre eine erste Fortsetzung unserer Arbeit, die anstrebt, endgültig über die ursprünglich konflikthafte und binäre Logik des Interkulturellen endgültig hinauszugehen.

Eine weitere Fortsetzung, die wir uns erhoffen, wurde gerade skizziert. In diesem Hinblick steht die interkulturelle Forschung vor der Aufgabe, interdisziplinär und jenseits der Unterscheidung zwischen Geistes-, Sozial und Naturwissenschaften zu arbeiten. Forschungsanliegen werden dabei die zwischenmenschlichen Beziehungen unter Berücksichtigung der Verflechtungen und Wechselbeziehungen in der globalen Umwelt. Somit wird es möglich, die Gesamtheit der Hintergründe und Folgen anthropologischer Beziehungen zu betrachten.

⁹³⁸ Fred Dervin/Andreas Jacobsson (2021) : *Interculturaliser l'interculturel*. Paris : L'Harmattan.

L'interculturel est une notion devenue particulièrement commune et l'apprentissage interculturel a été placé au cœur de nombreux programmes de formation scolaire comme extra-scolaire. Néanmoins, ce terme bien connu cache une grande polysémie renvoyant à diverses approches tant théoriques que pratiques. Après avoir distingué trois paradigmes dans le champ interculturel – culturaliste, interprétatif et déconstructionniste –, le travail examine les significations et les usages que prend le terme « interculturel » dans le contexte de l'Office franco-allemand pour la Jeunesse (OFAJ). Pour ce faire, cette thèse analyse la littérature abondante produite à ce sujet par des groupes de recherche associés à l'OFAJ depuis les années 1970 et entreprend une étude empirique des formations de base à l'animation interculturelle certifiées par l'OFAJ, dont l'objectif est de former les futurs animateurs et animatrices des rencontres franco-allemandes et internationales de jeunes. Le travail révélant une coexistence involontaire voire paradoxale de diverses acceptions de l'interculturel, deux stratégies didactiques sont finalement formulées afin d'encourager les praticiennes de l'interculturel à se saisir activement de la plurivocité de l'interculturel.

La publication comprend un résumé conséquent en allemand.

Der vorliegende Band enthält eine umfangreiche Zusammenfassung in deutscher Sprache.

Nomos Verlagsgesellschaft



universaar

