

CONCEPTUAL REVIEW ARTICLE

## Approche réflexive de l' « interculturel » en situation de coopération transnationale. L'exemple du partenariat stratégique Erasmus+ Dico+

 Magali Jeannin<sup>1</sup>

<sup>1</sup>University of Caen Normandie (France)

### RESUMEN (Spanish)

Este estudio ofrece una panorámica reflexiva sobre el partenariado estratégico Erasmus+ Dico+, en particular sobre cómo se vivió la cooperación transnacional dentro del propio consorcio. ¿Cómo consiguió el grupo Dico+ aprovechar las tensiones inherentes a un colectivo multicultural para convertirse en verdaderamente intercultural? ¿Y qué es un grupo verdaderamente intercultural? ¿Por qué es necesario aceptar las tensiones y trabajar para comprenderlas? El concepto de mediación se movilizará especialmente en este contexto. También se explican las cuestiones ciudadanas implicadas y puestas en práctica: valorizar el multilingüismo, superar una lógica de rentabilidad, definir un verdadero universal, concebir la educación como un bien común, favorecer el empoderamiento de los actores. La reflexión sobre el trabajo intercultural del consorcio Dico+ se cruza así con la reflexión sobre las apuestas de una ciudadanía europea al servicio de los actores educativos.

### PALABRAS CLAVE

Interculturalidad;  
Mediación;  
Conflictos lingüísticos  
y culturales;  
Reflexividad;  
Cooperación

### ABSTRACT (English)

This paper provides a reflective overview of the Erasmus+ Dico+ strategic partnership, particularly how transnational cooperation was experienced within the consortium itself. How did the Dico+ group manage to build on the tensions inherent to a multicultural collective, to become truly intercultural? And what is a truly intercultural group? Why do we need to accept tensions and work to understand them? The concept of mediation will be particularly mobilized in this framework. The citizen issues involved and implemented are also explained: valuing multilingualism, overcoming a logic of profitability, defining a true universal, conceiving education as a common good, fostering empowerment of actors. The reflection on the intercultural working of the Dico+ consortium thus intersects with the reflection on the stakes of a European citizenship at the service of educational actors.

### KEYWORDS

Interculturality;  
Mediation;  
Cultural and linguistic  
conflicts;  
Reflexiveness;  
Cooperation

### RÉSUMÉ (Français)

Cet article propose une réflexion sur le partenariat stratégique Erasmus+ Dico+, en particulier sur la manière dont la coopération transnationale a été vécue au sein du consortium lui-même. Comment le groupe Dico+ a-t-il réussi à s'appuyer sur les tensions inhérentes à un collectif multiculturel pour devenir véritablement interculturel ? Et qu'est-ce qu'un groupe véritablement interculturel ? Pourquoi faut-il accepter les tensions et travailler à les comprendre ? Le concept de médiation sera particulièrement mobilisé dans ce cadre. Les enjeux citoyens impliqués et mis en œuvre sont également explicités : valoriser le multilinguisme, dépasser une logique de rentabilité, définir un véritable universel, concevoir l'éducation comme un bien commun, favoriser l'empowerment des acteurs. La réflexion sur le travail intercultural du consortium Dico+ croise ainsi la réflexion sur les enjeux d'une citoyenneté européenne au service des acteurs éducatifs.

### MOTS-CLÉS

Interculturalité ;  
Médiation ;  
Conflits culturels et  
linguistiques ;  
Réflexivité ;  
Coopération

## 1. Introduction

Au terme du projet Dico+ (Dispositifs Inclusifs de Coopération), qui fait l'objet du présent volume<sup>1</sup>, nous souhaitons proposer un retour réflexif sur la coopération transnationale telle qu'elle a été vécue au sein même du consortium. Une forme de mise en abyme de la coopération par ceux qui la prônent, dans un contexte multiculturel où ont interagi diverses identités linguistiques, professionnelles, individuelles, collectives... parfois coïncidant avec les différentes communautés nationales (les équipes lituanienne, hongroise, roumaine, néerlandaise, italienne, espagnole, française) parfois transversales (les inspecteurs, les enseignants du secondaire, les universitaires, les administratifs, pour ne citer que quelques identités professionnelles). Il s'agira ainsi d'analyser le fonctionnement du groupe à l'aune des tensions (inter)culturelles qui se sont fait jour à l'occasion de la mise en œuvre du projet, notamment lors des deux séminaires de formation organisés sur la base de groupe de travail transnationaux. En effet, le fonctionnement du groupe en dit long sur les représentations à l'œuvre de l'interculturel mais également sur la façon dont les membres du consortium, individuellement et collectivement, ont mis à l'épreuve les enjeux citoyens du projet Dico+. Avons-nous réussi à mettre en place un consortium interculturel inclusif au service des enjeux du projet ? Ce questionnement est d'autant plus prégnant que le projet Dico+ vise à la formation initiale et continue des enseignants, dans le but de les former eux-mêmes à la mise en œuvre de dispositifs coopératifs prenant en compte la diversité des élèves. Ce que le consortium a produit pour gérer ses tensions internes et fonctionner comme un groupe interculturel -et ce que le mot interculturel a voulu dire- est donc particulièrement intéressant à analyser au regard des ambitions du projet lui-même. Il s'agira ainsi de montrer que la réussite du projet est passée par une série d'adaptations du groupe, et par le passage d'une approche managériale à une approche pensée en termes de médiation : d'une logique de l'efficacité à une logique de l'effectivité. Dans ce cadre le concept de « tension » appliqué au champ de l'interculturel, fera l'objet d'une attention particulière.

## 2. Objectifs et cadrage théorique

Cette contribution se donne pour objet d'analyser le fonctionnement du groupe Dico+ (comité de pilotage, organisateurs, participants) en étudiant comment les différents acteurs ont catalysé les tensions inhérentes à un groupe multiculturel, pour le transformer en un groupe effectivement interculturel, donnant ainsi tout son sens au projet Dico+. Le sens de l'engagement dans un tel projet et ses implicites linguistiques et culturels -parfois en opposition avec certaines conceptions idéologiquement dominantes dans les institutions européennes- sera également questionné. Pour ce faire, il s'agira dans cette première partie d'exposer nos cadres théoriques, et notamment d'explorer le concept de *tension*, largement convoqué tant dans les analyses des dispositifs coopératifs en général que dans les nombreuses publications qui s'attachent aux conditions de réussite de la rencontre interculturelle. De manière globale, le terme de « gestion » est très fréquemment mobilisé, au sens de prise en compte et de résolution des conflits -idéalement avant même leur

---

<sup>1</sup> Pour une présentation détaillée du projet et de ses enjeux, nous renvoyons à l'introduction générale de ce volume.

apparition-. S'il est acquis que la tension en contexte multiculturel est inévitable, notre objectif ne consistera pas tant à exemplifier, expérience Dico+ à l'appui, comment gérer les tensions et les éviter, mais plutôt dans quelle mesure il peut être souhaitable de ne pas les éviter. *In fine*, dans quelle mesure accepter que la tension soit inhérente au fonctionnement d'un groupe interculturel permet de redonner son sens plein au concept d'interculturel lui-même ? Comment et à quelles conditions un groupe transnational peut-il coopérer, et transformer les tensions inhérentes à un contexte multiculturel en dynamique interculturelle effective ?

Apporter des éléments de réponse à ces interrogations implique dans un premier temps de clarifier ce que nous désignons notamment par tensions et par interculturel, et de s'autoriser un regard réflexif sur le contexte idéologique et politique dominant au niveau des institutions européennes.

### **2.1 Dissonance cognitive et choc culturel**

Il ne s'agira pas ici de faire l'historique du concept de tension et de conflit en gestion des groupes, ce qui dépasserait le cadre imparti de cette contribution. Notre point de départ sera le concept de dissonance cognitive, théorisé en psychologie sociale par Festinger (1962) avant d'être largement remobilisé par certains didacticiens de l'interculturel, et qui désigne une relation de désaccord, d'opposition, de contradiction. Luc Collès (2013, en ligne) résume ainsi ce phénomène : « les représentations d'un individu entrent en dissonance lorsque l'une d'entre elles implique psychologiquement le contraire de l'autre. Le malaise provoqué dans pareille situation pousse l'individu à éviter tout élément qui crée la dissonance et à réduire celui qui l'augmenterait. » En contexte multiculturel, la dissonance cognitive s'associe au concept de choc culturel tel qu'il est théorisé dans les années 1980 par la psychologue sociale Margalit Cohen-Emerique (1999, p. 304) : « une réaction de dépaysement, plus encore de frustration, ou de rejet, de révolte et d'anxiété [...] ; en un mot, une expérience émotionnelle et intellectuelle, qui apparaît chez ceux qui, placés par occasion ou profession hors de leur contexte, se trouvent engagés dans l'approche de l'étranger [...] ».

Dans cette optique, nombre de didacticiens de l'interculturel s'interrogent sur les moyens de réduire, voire d'éviter les heurts qui peuvent surgir à l'occasion de la rencontre entre des personnes de cultures différentes. L'individu se trouve en quelque sorte coincé entre deux modèles et peut réagir de manières diverses (évitement, agressivité, mobilisation des préjugés et des représentations culturelles...). Il ne s'agira alors pas tant d'ignorer ces réactions que d'en faire des objets de travail : le but du didacticien de l'interculturel, consistera à tenter « d'utiliser la dissonance elle-même pour la réduire et parvenir à un changement qui ne soit pas conflictuel pour le sujet, mais au contraire positif » (Collès, 2013, en ligne). Cela passe notamment par une analyse de ses propres représentations, ce que l'anthropologue Raymonde Carroll (1987) décrit comme « faire le guet » : apprendre à reconnaître que l'on émet un jugement de valeur lorsqu'on croit décrire et s'attacher à comprendre le système de représentation et de communication de l'autre.

Cette approche que Collès nomme « le détour par l'analyse des heurts de la rencontre » (2013, en ligne) s'est cependant très souvent trouvée détournée par le développement d'un

autre préjugé en miroir : « une conception idyllique de l'Autre qui gomme la réalité des possibles tensions et conflits » (Lemoine, 2018, p. 86) tenant à la bonne entente à tout prix, et qui ouvre sur le développement d'un autre malentendu, dénoncé par Demorgon (2012, p. 82) : « La référence à l'interculturel ignore très souvent les références aux violences entre individus. Elle ignore quasi complètement les violences entre groupes, entre sociétés ». La démarche interculturelle, entendue dans ce cadre consiste donc non pas à idéaliser les rencontres, mais à s'interroger sur les moyens effectifs de rendre positives les inévitables tensions qui résultent de la dissonance cognitive, à la fois pour l'individu, mais également pour le groupe multiculturel. Se pose alors la question de l'efficacité de l'expérience interculturelle, telle qu'elle est pensée par les différents acteurs éducatifs, incluant les différentes institutions européennes elles-mêmes. Il s'agit donc dans un deuxième temps de mettre en perspective le concept d'interculturel et les impensés idéologiques à l'œuvre actuellement, plus particulièrement dans le champ qui nous occupe, à savoir les programmes Erasmus+.

## **2.2 L'efficacité par l'évitement du conflit : l'interculturel entre uniformisation et culturalisme**

Il semblerait que le délitement de sens du concept d'interculturel, pointé par nombre de chercheurs depuis les années 2000, coïncide avec le développement d'une idéologie de l'efficacité, directement emprunté au monde managérial, et appliqué dans le champ de l'expérience Erasmus. Anquetil et Derivry (2019) pointent ainsi l'évolution du discours des institutions européennes depuis le processus de Bologne et l'adoption des descripteurs dits « de Dublin » en 2005, rompant avec la tradition humaniste et l'indépendance de l'université vis-à-vis du politique et de l'économique inaugurée en 1988 avec la *Magna charta*. Les programmes universitaires de mobilité se trouvent ainsi modelés par une approche devenue managériale, centrée sur « la préparation des étudiants au marché du travail et le développement de comportement proactifs dans la société démocratiques. » (Anquetil et Derivry, 2019, p. 4). Afin d'identifier des formes actuelles de continuité ou de rupture, nous avons analysé (Jeannin, 2022) les descripteurs des programmes Erasmus+ 2021-2027, dont l'intention affichée est de contribuer à « des sociétés plus inclusives, plus cohésives, plus vertes et plus adaptées au numérique » (Commission Européenne, 2021, p. 4). Nous avons pointé à cette occasion le fait qu'il s'agissait surtout d'amener les individus à s'adapter à la logique actuelle du monde plutôt que de la mettre en cause. Ainsi il faut s'adapter au développement du numérique, et non envisager que l'outil numérique soit au service des individus. En somme pour être socialement inclus il faut s'adapter à la marche du monde. « Les citoyens européens doivent acquérir plus efficacement les connaissances, les aptitudes et les compétences nécessaires dans *une société en pleine mutation qui devient de plus en plus<sup>2</sup> mobile, multiculturelle et numérique* » (Commission Européenne, 2021, p. 4). Nous concluons alors : « La promotion de la tradition humaniste européenne a semble-t-il laissé place à une formation (formatage ?) des individus à accepter le monde tel qu'il est, selon une logique néo-libérale, comme si ce n'étaient pas les individus qui faisaient la société, et que la société s'auto-générait ». (Jeannin, 2022, p. 269). La récurrence de l'adverbe « efficacement »

---

<sup>2</sup> C'est nous qui soulignons.

(Commission Européenne, 2021, p. 4 et 227 notamment) dans le cadrage des programmes Erasmus+ 2021-2027 nous semblait également l'expression d'une approche centrée sur la rentabilité.

Dans ce cadre où l'efficacité et l'adaptabilité sont mises en avant, le conflit, la tension, les chocs culturels, qui sont partie prenante de l'expérience effective de l'interculturel, deviennent ainsi des obstacles à l'efficacité immédiate et directe des interactions. Dès lors, comment communiquer avec l'autre ? Deux options se dessinent qui correspondent à deux processus actuels de dissolution de l'interculturel : le relativisme, qui conduit à une convivialité généralisée et à l'uniformisation (Blanchet et Coste, 2010), ou au contraire, ce que Dervin (2014, p. 126) nomme « interculturel de façade », c'est-à-dire l'essentialisme culturel et la réduction des identités aux particularismes nationaux. Ces deux dérives de l'interculturel -qui font d'ailleurs que le concept est aujourd'hui critiqué de toutes parts- semblent antinomiques, mais constituent en réalité les deux faces d'une réponse des acteurs à l'injonction d'efficacité de la rencontre interculturelle. D'un côté, on supprime la tension et la dissonance cognitive, en niant jusqu'à leur existence via l'uniformisation linguistique et culturelle ; de l'autre on essentialise les différences culturelles en les rattachant à des supposés caractères nationaux indépassables. Ce « nationalisme méthodologique », qui fonde selon Dervin une grande part de l'histoire de l'interculturel, conduit ainsi à enfermer les individus dans des descripteurs culturels, à expliquer toutes les tensions par des spécificités nationales, et conduit *in fine* à gérer les conflits potentiels en convoquant ces spécificités en dernière instance (« Les Français sont... » ; « Les Roumains sont... » ; etc.). Ces deux moyens d'évacuer une gestion réelle de la dissonance cognitive et du choc culturel peuvent sembler efficaces de prime abord, mais ils ne mettent pas à l'abri d'un « retour du refoulé », qui se manifeste, notamment, dans les crispations linguistiques et identitaires, rendant complexes les interactions au sein d'un groupe multiculturel, comme nous le montrerons dans la suite de cette contribution.

Néanmoins, il est possible dépasser ce constat à première vue pessimiste d'un interculturel au rabais en s'intéressant réellement aux individus, aux moyens qu'ils se donnent de s'emparer collectivement des dispositifs, afin de devenir véritablement acteurs de la citoyenneté européenne. Il s'agit alors de redonner du sens aux concepts de tension et d'inclusion, et d'accepter une certaine forme de conflit, au sens de Vieille-Grojean (2012, p. 89) : un conflit « qui puisse être regardé et traité comme un apprentissage et une refondation, celui et celle de la démocratie ».

### **2.3 L'effectivité de l'interculturel dans l'acceptation des tensions**

Nous posons en effet que les programmes européens tels qu'Erasmus+ recèlent en eux-mêmes leur propre solution aux écueils pointés ci-dessus, à condition qu'ils soient envisagés comme des outils au service des individus et des collectifs et que leurs acteurs s'en emparent dans cette perspective, que nous nommerons *empowerment* interculturel.

A la suite de Didier de Robillard, nous affirmons que les différences/ressemblances culturelles et linguistiques ne sont susceptibles d'être des sources de conflits que dans la mesure où elles ont historiquement été construites comme telles, et intériorisées comme

telles également. Didier de Robillard appelle à une approche qu'il nomme « herméneutique » de ces conflits : « Pour caricaturer, alors que le plus souvent on a tendance à considérer que ce sont les différences (linguistiques, culturelles) qui provoquent les malentendus et les conflits, l'hypothèse herméneutique postule que ce sont les enjeux hérités/anticipés qui maintiennent les différences ou les construisent » (de Robillard, 2011, p. 27). Sans renier ce que notre réflexion doit aux approches héritées de Festinger et de la psychologie sociale, il nous semble intéressant d'intégrer cette dimension « herméneutique » qui conduit à prendre en compte le poids des représentations héritées de façon plus ou moins impensée, de les conscientiser et de les interroger, que ce soit au niveau individuel ou collectif.

En l'occurrence, il s'agit d'accepter la tension, la dissonance et le choc culturel comme partie prenante de l'expérience interculturelle et de la mise en œuvre des programmes type Dico+. Dans cette perspective, les tensions interculturelles ne sont ni ignorées, ni considérées comme indépassables. Elles deviennent un des objets mêmes du projet et de sa réussite, en termes de transformation des acteurs et de coopération au sein du consortium. Le concept clé est celui de médiation, au sens de Coste et Cavalli (2018, p. 3) : « toute intervention visant à réduire la distance entre deux (voire plus de deux) pôles qui se trouvent en tension l'un par rapport à l'autre [...] ». Les actions de médiation qui ont été mise en œuvre au sein du consortium Dico+ feront l'objet de développements dans la suite de cette contribution. Nous noterons simplement ici que la prise en compte des tensions nécessite une « action transversale » (Coste et Cavalli, 2018, p. 8) qui se réalise notamment au niveau de la médiation langagière, c'est-à-dire le recours au langage et aux discours, au service des deux pôles essentiels que sont le relationnel et le cognitif. La médiation relationnelle s'attache de son côté à réduire la « distance culturelle, sociale, motivationnelle » (*Ibid.*) ; la médiation cognitive à combler « l'écart de connaissance, d'information, d'expérience » (*Ibid.*).

Si l'on ne peut totalement évacuer la notion d'efficacité dans la mise en œuvre d'un programme Erasmus+ dont l'évaluation repose en partie sur la production de produits finis (les fameux « livrables »), il s'agit de repenser la façon dont sont élaborés ces produits finis - en l'occurrence des séquences didactiques et des vidéos de séances coopératives entre élèves et enseignants-. Comment ne pas sacrifier à l'uniformisation linguistique et culturelle ou à l'enfermement dans des modèles nationaux indépassables ? Comment accepter une forme de « dérangement » (Molinié, 2014, en ligne) et repenser rencontre et réflexivité interculturelles pour éviter qu'elles ne soient « figé[e]s dans des routines institutionnelles qui en minorent le potentiel (trans)formateur » (*Ibid.*) ? La suite de cette contribution s'attachera ainsi à explorer les enjeux et moyens d'un passage de l'efficacité (managériale, uniformisante) à l'effectivité (basée sur l'engagement et *l'empowerment* des individus appréhendés comme acteurs citoyens), en analysant concrètement quelques tensions interculturelles et leur résolution, au cours de la mise en œuvre du programme Dico+.

### 3. Méthodologie

Dans le cadre de cette contribution, nous assumons notre double posture d'enquêtrice et d'enquêtée : conjointement enseignante-chercheuse en didactique du français et de

l'interculturel, formatrice d'enseignants et de futurs enseignants en Inspé (Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation), et coordonnatrice de l'équipe de l'université de Caen au sein du projet Dico+, en charge notamment de l'organisation des séminaires transnationaux. En tant que partie prenante de Dico+, notre approche se situe donc explicitement dans le champ méthodologique de l'herméneutique, ainsi théorisée par Didier de Robillard : « Dans une posture herméneutique, le sens est inséparable de l'expérience et des projets de celui qui construit le sens [...] » (2009, p.162). Cette posture se rapproche par ailleurs de l'approche dite « compréhensive », dans la lignée des travaux de Jean-Claude Kaufmann (1996) qui postule l'impossibilité réelle pour l'enquêteur d'être à distance de son sujet d'enquête, et qui assume l'engagement personnel explicite du chercheur. Ainsi cette contribution est également l'occasion d'explorer notre « altéro-réflexivité », cette « dialectique de la nécessaire projection du chercheur dans son travail d'élucidation du sens pour lui, pour son projet de recherche, et de la prise en compte de ses destinataires potentiels » (Robillard, 2011, p.445).

Dans cette perspective, nos recueils de données s'appuient sur des observations participantes lors des séminaires transnationaux (Vilnius, 2019 ; en ligne, 2020 et 2021), ainsi que sur des échanges formels (réunions de comité directeur, réunions de régulation nationales et transnationales, échanges de documents de cadrage par courriels, bilan des séminaires) et informels avec les autres membres du consortium Dico+. Les données que nous souhaitons recueillir ont-elles-mêmes évolué au fil de notre propre « altéro-réflexivité » à l'œuvre : les premières observations (séminaire transnational de Vilnius, essentiellement) visaient à mesurer l'efficacité de la coopération au sein du groupe multiculturel et à lister les « dysfonctionnements » afin d'envisager des pistes d'adaptation et de régulation. Au-delà du constat de crispations linguistiques, identitaires et professionnelles parfois à l'œuvre, il nous a semblé essentiel de dépasser une approche qui nous est apparue parfois culturaliste et essentialisante ; plutôt qu'identifier les conflits pour les désamorcer, nous avons cherché à identifier ce qui permettait de rendre dynamiques les tensions à l'œuvre : non pas ce qui permet d'éviter la tension mais qui permet d'en faire un moteur d'inclusion réelle. En bref, quels indicateurs d'un passage d'une logique de l'efficacité (centrée sur le produit fini) à une logique de l'effectivité (centrée sur la démarche collective) ? L'évolution de notre réflexion s'est également nourrie de la rédaction du rapport intermédiaire du projet Dico+, rédigé à la suite du premier séminaire transnational, ainsi que du rapport final, qui ont permis une mise en perspective sur le long terme des données recueillies et de l'expérience vécue.

Les profils des participants ont également leur importance. Les langues du projet étaient l'anglais et le français, diversement maîtrisées par les membres du consortium, ce qui impacte la précision -et parfois la clarté- de certains échanges lorsque la langue de communication utilisée n'est pas une langue véhiculaire fréquemment utilisée par un ou plusieurs interlocuteurs. De même la réflexivité des participants était variablement conscientisée, certains membres du consortium ayant une expérience de recherche et/ou formation sur les thématiques liées à l'interculturel, l'inclusion ou la coopération plus développée que d'autres.

#### 4. Résultats

L'analyse et la mise en perspective des données recueillies permet de faire émerger la façon dont les tensions ont été prises en compte, d'une approche par l'évitement à une approche par la médiation, d'une philosophie de l'efficacité à une philosophie de l'effectivité.

##### **4.1 Tensions linguistiques et culturelles et médiation langagière**

Dans un souci de minimiser l'insécurité linguistique d'un maximum de participants, les concepteurs du projet Dico+ avaient choisi non pas une mais deux langues de travail (le français et l'anglais), qui devaient fonctionner comme des *linguae francae*, c'est-à-dire des langues de communication et d'interaction. Pour autant, le premier séminaire transnational (Vilnius), centré conjointement sur la comparaison d'extraits de vidéos de séances coopératives en vue d'une sélection des « meilleures » productions, et sur la formation des participants à la pédagogie coopérative et inclusive, a connu des tensions explicitement articulées à la problématique linguistique, mais qui la dépassaient en réalité (Jeannin, 2022). En effet, une maîtrise relativement experte du français ou de l'anglais était implicitement envisagée comme un prérequis par les organisateurs du séminaire -dont nous faisons partie- ; de plus, dans les faits, la maîtrise des deux langues était nécessaire à une inclusion réelle dans les débats. Le séminaire a ainsi généré chez nombre de participants de la frustration et un sentiment élevé d'insécurité linguistique, aboutissant à des tensions qui se sont manifestées lors des réunions plénières, où les longues interventions en anglais ou en français ont été vécues comme excluantes par les participants ne parlant pas l'une des deux langues ; cette crispation linguistique a également engendré des malentendus sur les enjeux et les attentes effectives chez certains partenaires, et généré une forme de découragement ou de frustration chez certains participants pourtant très engagés dans les dispositifs locaux de coopération et d'inclusion, tandis que d'autres -les plus performants en français ou en anglais- ont au contraire pointé d'inutiles redondances. Parallèlement, des compétences existantes de médiation langagière n'ont pas été suffisamment exploitées et valorisées : par exemple des participantes roumaines, dont l'une parlait l'anglais et l'autre le français, étayaient en russe les participantes hongroises dont le niveau d'anglais et de français était insuffisant pour leur permettre de saisir la portée des débats.

Sans nier la nécessité de s'appuyer sur une langue de communication, ni l'intérêt de la démarche qui consiste à en proposer deux pour favoriser une forme de diversité linguistique, il nous semble que les tensions à l'œuvre ressortent d'une approche trop utilitariste des langues et d'une économie de l'efficacité qui trouve ses limites lorsqu'elle revient de fait à exclure des membres du champ des débats -à plus forte raison au cœur d'un séminaire censé développer les compétences coopératives et d'inclusion des participants. La prise en compte de ces tensions a généré chez les organisateurs du séminaire une réflexion sur le statut réel de la diversité linguistique et du plurilinguisme au cœur du projet, et sur la façon de les capitaliser, au lieu de vouloir les réduire. En l'occurrence, l'organisation du second séminaire en 2021 a cherché à intégrer les tensions inévitables dues à la dissonance cognitive : celle-ci étant entendue en aller-retour et non pas à sens unique (dissonance pour les participants parlant mal ou peu anglais et français ; dissonance pour les participants suffisamment compétents dans les deux langues et devant se décentrer pour accepter le déséquilibre de compétences sans le transformer en jugement de valeur).



Il s'agissait de réussir à *s'entendre*, au sens premier du mot, ce qui induit de nouvelles formes de médiation langagière. Cela nécessite également une prise de distance d'avec une conception dominante en Europe où efficacité (et donc valeur ajoutée) riment avec maîtrise experte de l'anglais comme seule langue de l'internationalisation. Cette standardisation linguistique, qui touche notamment les programmes universitaires mais qui se manifeste également au niveau des programmes européens, a été mise en évidence par de nombreux chercheurs (Gaspard, 2013 ; Le Lièvre, 2018) qui pointent une logique de rentabilité. Dans ce cadre, la diversité linguistique fait obstacle à la standardisation des contenus, des attentes et des approches économiques. Le défi à relever est donc de redonner à l'anglais sa place de langue participant à la diversité linguistique et non contribuant à la réduire. Le concept de plurilinguisme est intéressant à remobiliser dans ce cadre (Candelier et *al*, 2012 ; Molinié et Moore, 2020) : être plurilingue ne consiste pas à maîtriser parfaitement plusieurs langues, mais à disposer d'un répertoire linguistique varié, mobilisable en fonction du contexte de communication et des besoins du locuteur, en relation avec son histoire personnelle et son rapport aux différentes langues qu'il côtoie et a côtoyées.

Concrètement, la prise en compte de ces enjeux a conduit, lors du second séminaire transnational, à des adaptations allant dans le sens d'une logique d'effectivité de la communication entre les membres du groupe : prises de parole des organisateurs et des participants « experts » plus courtes et traduction immédiate en français ou en anglais, simplification de la forme des discours (syntaxe notamment), supports écrits bilingues français-anglais en soutien des interventions orales ; constitution de binômes plurilingues au sein des groupes de travail (intégrant les langues véhiculaires autres que le français et l'anglais que les participants pouvaient avoir en commun). Cette prise en compte des compétences des participants dans l'ensemble de leur répertoire linguistique a permis d'éviter un autre écueil de la rentabilité de l'échange à tout prix, à savoir la constitution de groupes de travail exclusivement nationaux (auquel cas le séminaire perd son caractère transnational). Le bilan final de ce deuxième séminaire par les participants s'est avéré plutôt positif : notamment a été appréciée la qualité de la communication entre les participants au sein des groupes de travail et entre les groupes de travail eux-mêmes. Certains participants ont cependant pointé une mise en route « chaotique » du séminaire : réaction à la dissonance que constitue le recours à plusieurs langues que l'on ne maîtrise pas soi-même, ajustement nécessaire aussi à la transformation que constitue l'abandon d'une logique de l'efficacité immédiate. Il est intéressant de noter que ces participants plus critiques étaient tous locuteurs experts en anglais.

#### **4.2 Médiation cognitive et relationnelle : qu'est-ce que coopérer ? Ordre et désordre**

« Sommes-nous nous-mêmes capables d'inclusion ? » Cette question d'un des membres du comité de pilotage de Dico+ faisait suite au constat de certains dysfonctionnements communicationnels et organisationnels au sein du consortium, pointant la difficulté de réussir à *s'entendre* sur ce que coopérer veut dire. La question valait d'être posée, et y répondre a sans doute permis d'avancer collectivement pour dépasser les crispations, et transformer un groupe multiculturel en groupe effectivement interculturel. Ce type de transformation, là encore, nécessite des ajustements de la part de tous les participants, une acceptation des tensions et d'une forme de désordre (cognitif et relationnel).

Certaines des tensions qui se sont manifestées au cours du premier séminaire transnational relevaient du constat d'une absence de consensus sur le sens même de « coopération », et plus particulièrement en contexte scolaire. Ainsi les extraits vidéos présentés par certains groupes de travail nationaux proposaient des situations que d'autres groupes ne considéraient pas comme réellement coopératives, du fait, par exemple d'une posture enseignante trop dirigiste. Inversement certains enseignants étaient jugés insuffisamment cadrants (voire démagogiques), ce qui selon leurs détracteurs pouvait rendre inefficace la séance proposée en termes d'apprentissage effectif. Ces débats auraient dû être anticipés car ils ont leur sens et leur utilité, comme nous le montrerons plus bas. En l'occurrence, ils ont été vécus comme un obstacle à l'efficacité de l'élaboration de produits finis « standard » pour la plateforme de formation Dico+, à moins de considérer : 1) soit que chaque contexte national a ses spécificités, irréductibles et non transposables dans un autre contexte ; 2) soit qu'il y aurait un « bon » modèle, à visée universelle, et qu'il s'agirait de convaincre ceux qui n'y adhèrent pas de transformer leur modèle pédagogique en conséquence. L'une comme l'autre des solutions peuvent être satisfaisantes en termes d'efficacité car elles ont le mérite de supprimer les tensions entre des modèles de société différents, soit en niant les différences, soit en les essentialisant. On se retrouve ici face au double écueil de l'interculturel tel qu'il a été défini dans les lignes qui précèdent : relativisme ou culturalisme. En l'occurrence la tentation a été grande d'opposer les différents groupes nationaux en mobilisant des caractères supposés des peuples : pour ne prendre qu'un exemple, les pays de l'ancien bloc soviétique auraient une approche autoritaire en éducation et un goût prononcé pour le collectif, les anciens pays du bloc de l'ouest une approche libérale centrée sur l'épanouissement individuel de l'élève. Ces représentations sont bien entendu réversibles : l'enseignant cadrant et soucieux de l'apprentissage de « l'est » *versus* l'enseignant laxiste et démagogue de « l'ouest ». Elles témoignent de l'intériorisation par chaque groupe national de stéréotypes historiquement et socialement construits, comme le pointe Didier de Robillard<sup>3</sup> (2011) lorsqu'il dénonce la permanence d'enjeux hérités et/ou anticipés qui maintiennent et construisent les différences culturelles comme sources de conflit. Il n'y a qu'à citer les débats actuels en France autour de la crise de l'enseignement, pour prendre conscience que les oppositions autorité/démagogie, centration sur l'enseignant/sur l'élève, savoir/épanouissement ne sont pas d'ordre national(iste) mais internes aux sociétés contemporaines.

Pour revenir aux « produits finis » attendus dans le cadre de Dico+, à savoir des vidéos « modèles » de séances coopératives en classe, comment s'affranchir d'un enfermement dans la multiplicité d'approches nationales ? L'autre tentation de rentabilité peut être l'énoncé d'une définition soi-disant universelle. Le risque est alors qu'un modèle se déclare en surplomb de tous les autres en arguant de son universalisme. A la suite du philosophe Souleymane Bachir Diagne (2018, pp. 68-69), « on parlera d'universalisme pour marquer la position de celui qui déclare universelle sa propre particularité en disant : "J'ai la particularité d'être universel." On est alors parfaitement fondé à demander à cet universalisme : "En vertu de quoi ? de quel droit ?" ». L'universalisme ainsi conçu décrète qu'en dehors de lui-même règne le manque, par rapport à la norme que lui-même représente (Diagne, 2018, p. 70). En

---

<sup>3</sup> Voir la première partie de cette contribution.

tant que penseur décolonial Souleymane Bachir Diagne applique cette réflexion à l'imposition de l'universalisme européen au reste du monde par le biais de la langue, mais sa réflexion est transposable à tous les contextes où un modèle cherche à s'imposer en prétextant qu'il est le meilleur et le plus généralisable. Dans le contexte Dico+, la tentation n'a pas été d'imposer une seule et unique définition de la coopération, mais de hiérarchiser les différentes productions nationales (selon qu'elles seraient plus ou moins coopératives) et de minorer la visibilité des productions jugées « moins performantes ».

Très heureusement, le groupe a travaillé collectivement à la mise au jour de ses représentations et à l'explicitation des tensions. Cette démarche a nécessité l'acceptation d'une forme de désordre, afin d'éviter le double écueil de l'enfermement dans les particularismes locaux et de l'universalisme. Pour paraphraser S. B. Diagne, il s'est agi de substituer à une pensée de l'universalisme et du différentialisme une pensée de l'universel : prendre conscience de ses représentations, s'accorder sur des points de convergence tout en reconnaissant la complexité des situations et des points de vue, au-delà des clivages uniquement nationaux. Ainsi certaines tensions liées à des approches différentes de la coopération et de l'inclusion sont apparues davantage liées à des différences de culture professionnelle que de culture nationale. Un inspecteur de l'éducation nationale en France, un représentant d'un rectorat en Roumanie ou d'un assessorat en Val d'Aoste seront davantage guidés par des considérations institutionnelles qu'un enseignant-chercheur français, roumain, italien, qui sera lui-même moins centré sur une logique d'efficacité qu'un responsable d'un institut de formation privé, ou un évaluateur externe du projet, qui devra tenter de fédérer tous les enjeux affichés du projet dans la candidature et les faire respecter au maximum. La prise en compte de tous ces enjeux est passée par leur explicitation lors du second séminaire, où un temps conséquent a également été consacré à la mise au jour du « commun » : quels sont les éléments qui nous rassemblent et sur lesquels nous sommes d'accord ? Ont émergé : l'importance de la définition de la tâche, l'engagement de l'élève, l'explicitation du sens de l'apprentissage pour l'élève. Chaque groupe a également pu prendre la parole pour présenter ses conclusions sur les analyses de vidéos et son ressenti sur le fonctionnement du séminaire bien que cela ait pu être chronophage (au contraire du premier séminaire où seuls les groupes les plus experts en français et en anglais avaient communiqué leurs résultats, dans une logique d'efficacité). Les participants ont conclu qu'ils avaient beaucoup appris les uns des autres au cours de ce second séminaire, ce qui est l'objet d'une rencontre interculturelle effective, qui ne se contente pas de mettre au jour les particularismes linguistiques et culturels. Le groupe a conclu qu'il fallait partir des communs qui avaient ainsi été explicités pour organiser la présentation et la grille de lecture des différentes vidéos qui serviraient de modèle sur la plateforme. La grille (sans doute trop) modèle initialement proposée pour analyser des situations coopératives a été ajustée et son adaptation laissée ouverte.

La mise en œuvre d'une médiation cognitive et relationnelle a ainsi permis de dépasser les crispations autour de conceptions différentes en éducation, par la mise au jour d'un universel.

## 5. Discussion et conclusion

L'objet de cette contribution était de montrer qu'il est possible et souhaitable de passer d'une approche managériale du fonctionnement d'un groupe multiculturel (en termes d'efficacité et de rendement) à une approche relationnelle et intersubjective (en termes d'effectivité et d'ajustement). La mise en œuvre de projets européens réellement interculturels passe ainsi par la substitution d'une logique de l'ordre à celle du désordre, de l'évitement des conflits (qui souvent ne conduit qu'à les exacerber sous une autre forme) à une approche par la médiation. Il s'agit également de créer de l'universel sans arraisonner la pluralité linguistique et culturelle de chacun, au-delà des stéréotypes nationaux et des clivages linguistiques. Cette approche, qui se pense en termes d'ajustements et d'adaptations, s'apparente au bricolage, cher aux tenants de la pédagogie active -coopération en tête- qui y voient la métaphore du travail de l'enseignant. Il nous semble que l'on peut également appliquer la distinction entre bricoleurs et ingénieurs, empruntée à Claude Lévi-Strauss, aux participants Dico+ eux-mêmes, qui ont su mener à bien un projet marqué par nombre de contingences, à commencer par la pandémie de Covid19 et son impact connu sur le monde éducatif :

« Le bricoleur est apte à exécuter un grand nombre de tâches diversifiées ; mais, à la différence de l'ingénieur, il ne subordonne pas chacune d'entre elles à l'obtention de matières premières et d'outils, conçus et procurés à la mesure de son projet : son univers instrumental est clos, et la règle de son jeu est de toujours s'arranger avec les "moyens du bord", c'est-à-dire un ensemble à chaque instant fini d'outils et de matériaux, hétéroclites au surplus, parce que la composition de l'ensemble n'est pas en rapport avec le projet du moment, ni d'ailleurs avec aucun projet particulier, mais est le résultat contingent de toutes les occasions qui se sont présentées de renouveler ou d'enrichir le stock, ou de l'entretenir avec le résidu de constructions et de destructions antérieures [...] ». (Lévi-Strauss, 1962, p. 27)

Ainsi la mise en œuvre de Dico+ se démarque du fonctionnement bureaucratique et applicationniste que l'on reproche souvent à l'Union Européenne et au cadre Erasmus+ pour adopter une véritable démarche *d'empowerment*.

Pour clore cette contribution, nous souhaitons revenir sur la question du « commun », qui constitue finalement le fil rouge de notre réflexion. La question de l'éducation comme bien commun, au sens que lui donnent différents rapports publiés par l'Unesco ces dernières années, nous semble particulièrement pertinente dans un contexte où se pose de plus en plus crûment la question du devenir de la conscience et de la citoyenneté européennes. Ainsi Barbara Daviet prône d'abord la notion d'éducation comme bien commun afin de dépasser les perspectives utilitaristes : « le concept de bien commun peut servir de fondement à une approche humaniste et holistique de l'éducation dans la mesure où il permet de prendre en compte ses dimensions sociale, culturelle et éthique » (Daviet, 2016, p. 8). Dans cette perspective, Rita Locatelli (2018, p. 12) ajoute que « la notion de biens communs suggère la transformation des institutions publiques par une plus grande participation des citoyens et des communautés à l'introduction de politiques et de pratiques viables afin de surmonter les approches plus utilitaires et individualistes et de construire des systèmes éducatifs plus démocratiques. » A son échelle, et parce que les différents participants ont souhaité s'affranchir d'une approche en termes de rentabilité, le projet

Dico+ s'est inscrit dans une vision de l'éducation en termes de biens communs, notamment en s'attachant à « créer la possibilité de rendre l'éducation plus adaptée à la spécificité des différentes réalités dans un processus créatif et inclusif d'autonomisation » (Locatelli, 2018, p. 12). Cet *empowerment* des acteurs éducatifs par l'inclusion et l'autonomisation est d'ailleurs le nouveau défi que relèvent les participants du projet, avec la mise en œuvre, depuis octobre 2023, du nouveau projet K2 Erasmus+ DISCO+, qui intègre l'élaboration de séances d'enseignement-apprentissage transnationales, ainsi qu'une analyse du fonctionnement interculturel du consortium et son impact sur le développement professionnel des participants. Preuve s'il en est de l'adhésion du groupe au passage d'une logique de l'efficacité à une logique de l'effectivité, et à la prise en compte de l'interculturel comme démarche intersubjective.

## Références

- Anquetil, M. et Derivry, M. (2019). Reconnaître et valoriser les mobilités : évolution du management de la dimension « européenne ». *Recherche en didactique des langues et des cultures*, 16-2, en ligne. <http://journals.openedition.org/rdlc/6989>. DOI : 10.4000/rdlc.6989
- Commission Européenne. (2021). *Erasmus+ Guide du programme*, version 2 : 08.04.2021. <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/fr/erasmus-programme-guide>
- Blanchet, P. et Coste, D. (2010). *Regards critiques sur la notion d'« interculturelité » : pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle*. L'Harmattan.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lörintz, I., Meißner, F.-J., Noguerol, A. et Shröder-Sura, A. [avec Molinié, M.] (2012, revu en 2020). *CARAP/FREPA. Un Cadre de référence pour les approches plurielles, Compétences et ressources*, Council of Europe Publishing / Centre européen pour l'enseignement des langues.
- Carroll, R. (1987). *Evidences invisibles. Américains et Français au quotidien*. Seuil.
- Cohen-Emerique, M. (1999). Le choc culturel, méthode de formation et outil de recherche. Dans J. Demorgon et E.-M. Lipiansky (Eds.), *Guide de l'interculturel en formation* (pp. 301-315). Retz.
- Collès, L. (2013). De la culture à l'interculturel. Panorama des méthodologies. Dans L. Collès (Ed.), *Passage des frontières. Etudes de didactique du français et de l'interculturel* (pp. 7-90). Presses Universitaires de Louvain. <https://books.openedition.org/pucl/2028>
- Coste, D. et Cavalli, M. (2018). Retour sur un parcours autour de la médiation. *Recherches en didactique des langues et des cultures, Les Cahiers de l'Acedle, quelles médiations en didactique des langues et des cultures ?* <https://doi.org/10.4000/rdlc.2975>
- Daviet, B. (2016). Repenser le principe d'éducation comme bien public. *Recherches et perspectives en éducation*, n°17, Unesco. <https://fr.unesco.org/node/265310>
- Dervin, F. (2014). Au-delà du nationalisme méthodologique : l'interculturel sans essentialisme. *Raisons politiques*, 2(2), 121-132. <https://doi.org/10.3917/rai.054.0121>
- Diagne, S. B. (2021). De l'universel et de l'universalisme. Dans S. B. Diagne et J.-L. Amselle, *Enquête d'Afrique(s). Universalisme et pensée décoloniale* (pp. 65-85). Albin Michel.

Gaspard, J. (2013). Le discours promotionnel des universités européennes. Homogénéité dans la compétitivité. *Mots, Les langages du politique*, n° 102, *Les discours sur l'enseignement supérieur et la recherche. Mots, discours, représentations*, 52-66. <https://doi.org/10.4000/mots.21281>

Jeannin, M. (2022). Mobilités européennes des enseignants en formation initiale : enjeux et défis à l'heure de l'hypermodernité. Dans M. Jeannin, A.-L. Le Guern, E. Ouvrard et E. Schneider (Eds.), *Identités, inclusions et mobilités en contextes éducatifs et professionnels* (pp. 263-284). Lambert-Lucas.

Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Nathan.

Le Lièvre, F. (2018). Quelles motivations et quelles conséquences au choix d'enseigner en anglais à l'université en France ? Dans E. Suzuki, A. Potolia et S. Cambrone-Lasnes (Eds.), *Penser la didactique du plurilinguisme et ses mutations. Idéologies, politiques, dispositifs* (pp. 73-83). Presses Universitaires de Rennes.

Lévi-Strauss, C. (1962). *La pensée sauvage*. Plon.

Molinié, M. et Moore, D. (2020). Plurilinguismes, plurilittératies et idéologisations. Dans J. David et C. Weber (Eds.), *Le français et les langues. Histoire, linguistique, didactique. Hommage à Jean-Louis Chiss* (pp. 129-137). Lambert-Lucas.

Robillard, D. de (2009). Réflexivité : sémiotique ou herméneutique. Comprendre ou donner signification ? Une approche profondément anthropolinguistique ? *Cahiers de sociolinguistique*, n° 14, 153-175.

Robillard, D. de (2011). Index factuel et notionnel : Altéro-réflexivité. Dans P. Blanchet, et P. Chardenet, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures* (p. 445). Editions des archives contemporaines.

Vieille-Grosjean, H. (2012). Les relations interculturelles : une terminologie à clarifier. Dans K. Dietrich-Chénel et M. Weisser (Eds.), *L'interculturel dans tous ses états* (pp. 77-93). Orizons.