

Six critères pour une modélisation de dispositifs de formation interculturelle

Marie-José Barbot
Université Lille 3, France



Synergies Pays Riverains de la Baltique
n°7 - 2010 pp. 13-23

Résumé : Nous proposons à partir d'actions-recherches d'identifier des éléments-clés de modélisation de dispositifs de formation interculturelle, dans un cadre universitaire, ayant pour double objectif d'optimiser la rencontre et de développer l'autonomie. En nous référant à ce que M. Abdallah-Pretceille (2003) théorise comme un « humanisme du divers », nous soulignons d'abord la nécessité de réinterroger dans un contexte de mobilités académiques les savoirs d'une part et la place du symbolique et de l'imaginaire de l'autre. Nous rappelons ensuite la centralité du projet de l'étudiant car sa motivation y est liée, puis nous parlons d'un oubli, celui que la rencontre signifie l'existence de deux partenaires et donc de la réciprocité. La notion de chronoformation (comment les transformations sont liées à des temporalités) est ensuite précisée. Enfin nous explicitons dans un cinquième et dernier point les pédagogies à mobiliser : pédagogies actives, différenciée et formation pour adultes avec les dimensions de l'expérience et de la relation à l'altérité.

Mots-clés : autonomie, espace transitionnel, formation interculturelle, dispositif, rencontre

Abstract: Our aim is to identify certain key elements in the modeling of cultural training programs which attempt to optimize the meeting of cultures and develop autonomy. Based on action research and undertaken within an "ingénierie de la rencontre" ("engineering the meeting of the other"), we focus on programs proposed in higher education contexts. Referring to what M. Abdallah-Pretceille theorizes as a "humanisme du divers" ("humanism of the diverse"), we highlight the need to reassess, within the context of academic mobility, both knowledge related to "the other" and the role of the symbolic and the imagined other. We then evoke the central role of the student's project, given that his/her motivation is linked to this project, before dealing with a forgotten element in this process - that meeting signifies the existence of two partners and thus of reciprocity. Subsequently, the notion of "chronoformation" ("chronotraining") is introduced in order to emphasize how transformations are linked to temporalities. Finally, we illustrate the different types of pedagogical approaches which need to be mobilized - active and differential pedagogies, and adult training - which take into account the various dimensions of the experience and the relation to otherness.

Keywords: autonomy, transitional space, intercultural education, encounter, learning system

Pour nous, la mobilité académique est gage d'autonomisation et c'est en cela qu'elle nous intéresse. Ce qui est en question relève en effet du sens et des finalités donnés à ces mobilités dans une société où, comme Castoriadis (1995) le dénonce, nous assistons à une « *montée de l'insignifiance* ». La clé de voûte des mobilités sont le statut et la valeur donnés à la rencontre avec des étrangers, rencontre au sein de laquelle peut se construire l'autonomie : il n'y a pas d'*autos* sans *inter-*, pas de sujet sans intersubjectivité. Dans cette perspective, l'étranger représente une altérité idéale. En effet, les différences de perception du monde - plus sensibles dans un rapport avec un étranger qu'avec une personne de son propre pays - permettent de mieux appréhender la complexité de toute situation de communication et d'apprendre à communiquer. Nous proposons ici une réflexion à partir de formations, formations-actions, recherches-action de ces dernières années (Barbot & Payeur, 2001 ; Barbot & Lawes, 2004 ; Barbot, 2006, 2009, 2010 ; Dervin, 2007 ; Dervin & Ljalikova, 2007) sur ce que peut ou devrait être un dispositif d'accompagnement à la rencontre de l'altérité pour des enseignants en formation et en symétrie pour les apprenants. Pour travailler les processus de confrontation à l'autre, nous partons du postulat qu'il faut basculer des situations classiques d'hétéroformation focalisées sur des contenus, des programmes (Barbot et Camatarri, 1999), pour s'inscrire dans le paradigme de l'autonomie¹. La priorité est donnée aux processus, à l'acteur-apprenant et à ses stratégies. L'enseignant devient accompagnateur (Barbot, 2006).

Dans cette optique, nous proposons d'identifier six éléments-clés de modélisation de dispositifs de formation interculturelle qui bien sûr sont à faire évoluer et à adapter en fonction de chaque situation.

1. Adopter la recherche-action comme critère de qualité

Sans doute convient-il de souligner en préalable que face à l'inadéquation de l'évaluation dans le champ de l'interculturel, il est nécessaire d'envisager les actions de formations sur le mode de la recherche-action qui, du même coup, garantit une qualité scientifique. Elle a comme enjeu un double objectif : l'optimisation de la relation et le développement de l'autonomie des apprenants et des enseignants (Little, 1995). Chercheurs et praticiens travaillent alors ensemble dans le cadre d'une objectivation des intentions, des choix pédagogiques et des techniques, co-élaborent des outils et les expérimentent, partagent des moments favorisant une distanciation et des échanges avec des allers-retours vers la théorie en évolution relevant de l'interdisciplinarité, comme nous allons le préciser.

2. S'approprier l'interdisciplinarité

Il s'agit donc de fonder une praxis spécifique en ingénierie de formation (Ardouin, 2004) qui réponde d'une part à des théories de l'apprentissage, de l'autre à une conception de l'interculturel, d'allier efficacité sociale et validité scientifique.

D'abord, nous recourons à l'*ingénierie de la rencontre*, car si l'alliance de ces deux termes semble provocatrice, elle reflète bien la complexité des situations, toutes différentes, de mobilité quand nous les confrontons à des finalités

éducatives et humanistes. L'ingénierie qui prépare ou accompagne la rencontre signifie qu'elle prend en compte la subjectivité et répond à l'intention des usagers : découvrir l'autre au-delà de sa culture et se comprendre soi-même. Voir l'autre comme une possibilité d'interrogation sans se sentir menacé pour autant. L'*ingegno* de Vico² est précisément cette faculté de conjoindre qui permet de s'adapter à de l'inconnu, de l'essayer, de le comprendre et donc de faire apparaître une vérité nouvelle : « Le terme d'ingénierie, dans sa conception étymologique et ouverte de « *génie* » en situation, articulant pensée et action en double boucle d'apprentissage entre conception, construction, conduite, ne peut être abandonné aux ingénieurs classiques » (Pineau 2008). Cette faculté substitue donc une nouvelle forme de connaissance à l'analyse et à ses chaînes causales de connaissances des approches culturalistes qui ont révélé leurs limites. Nous nous situons dans cette ingénierie qui part de la personne, de son déjà-là et de sa relation au monde dans son contexte : « la jonction se fera d'autant plus naturellement car pilotée par la personne elle-même et non seulement par des injonctions venant de l'environnement » (Clénet, 1998 : 190). Il s'agit d'offrir des médiations avant ou pendant le séjour à l'étranger dans le cadre d'espaces de transition, où le sujet se situe et s'empare de son (auto-) formation en interagissant à l'oral et à l'écrit, en présentiel et à distance avec différents référents (formateur, groupe de formation, communauté d'appartenance). Dans ce dessein, nous désignons un environnement autonomisant par le terme de dispositif défini comme « l'organisation de l'espace, du temps, des acteurs et des objets d'une situation en vue d'objectifs précis, il impose toujours des structures et des rapports nouveaux » (Linard, 1996 : 16). C'est une instance, un lieu social d'interactions et de coopération où le défi est de trouver les scénarios novateurs qui favorisent l'expression, l'activité, l'interactivité, l'exploration, le débat, la confrontation mais également la distanciation, le retour réflexif, le décentrage. Avec Martuccelli (2002) nous pensons que la mission de l'institution éducative est de proposer à travers ce type de dispositif, ce qu'il désigne comme un « support ».

Par ailleurs, cette démarche repose sur une conception de la formation comme transformation, co-construction dans le paradigme de l'autonomie (Barbot & Camatarri, 1999) issue de la psychologie de l'apprentissage et qui donne place à l'agir à l'alternance et à l'expérience.

Enfin l'approfondissement de la relation à l'altérité se nourrit des sciences humaines et sociales. Nous ne pouvons ici approfondir nos fondements conceptuels caractérisés par l'interdisciplinarité (Barbot, 2009) : l'anthropologie, la sociologie, la psychologie sociale, la psychanalyse et la philosophie (éthique). Compte tenu des malentendus liés au terme interculturel il convient de souligner cependant que travailler le rapport à l'étranger implique de disposer d'un ancrage en anthropologie et de dépasser des approches civilisationnelles, culturalistes et multiculturalistes : « *Le temps n'est plus aux catalogues, aux nomenclatures, mais aux passages, aux transgressions, aux frontières et à la pluralité des cheminements. C'est en termes de tension que le monde s'appréhende : tensions entre l'universel et le singulier, entre l'homogène et l'hétérogène, entre le centre et la périphérie, entre le culturel exprimé et le culturel caché, entre les invariants et l'éphémère* » (Abdallah-Pretceille

2003 : 20). En ce sens, nous nous référons à une anthropologie de la relation qui s'intéresse à l'homme dans sa globalité et sa diversité, selon la conception de l'interculturel qu'Abdallah-Preteceille théorise comme un « *humanisme du divers* », la diversité rejoignant l'universel au-delà de ses déclinaisons dans du singulier. Ce qui nous intéresse dans le rapport à l'autre étranger, c'est l'altérité, la relation à l'autre et donc à soi. Or la communication relève de l'apprentissage : « Le courant permanent de la communication est donc, pour chaque individu, une chaîne continue de contextes d'apprentissage des prémisses de la communication » (Winkin, 1984 : 135). Dans cet échange se rejouent les rapports de l'enfant au-dedans et au-dehors, au manque : « l'exilé est étranger à sa mère... l'étranger serait l'enfant d'un père dont l'existence ne fait pas doute, mais dont la présence ne le retient pas » (Kristeva, 1988: 14) et à la dépendance (Moyno, 1982). Aussi est-il important, en référence aux travaux de Donald W. Winnicott, Geza Roheim et René Kaës, d'offrir des espaces de transitionnalité. Ces espaces créent une continuité dans un environnement de transactions identitaires vécues dans l'affectivité, la souffrance, mais aussi le désir et la séduction. Ils assurent donc une fonction de sécurisation, dimension importante dans la motivation d'un sujet en métamorphose.

3. Poser comme préalable le rapport aux savoirs dans un paradigme de l'autonomie

3.1. Des savoirs nouveaux reliés à la mobilité

Les mobilités académiques auraient pu apporter une remise en question du rapport aux savoirs classiques constitutifs de l'hétéroformation. En fait, la circulation académique semble s'effectuer essentiellement autour de savoirs académiques disciplinaires légitimés, constitués comptabilisés par des ECTS. L'université continue à se poser en instance détentrice de savoirs disciplinaires qui circulent souvent sous des modalités pédagogiques transmissives. Face à ce constat, il est urgent, si on se situe dans un changement de paradigme, de celui de l'instruction à celui de l'autonomie, que l'accès à des savoirs théoriques fondamentaux s'effectue dans une logique de découverte et non de transmission. Mais surtout il importe de prendre en compte les savoir-faire, savoir apprendre, savoir-être (des attitudes définies dans la compétence socioculturelle, cf. Byram & Zarate, 1994), l'auto-évaluation, la prise de responsabilité, l'adaptation, la décentration, la veille socioculturelle, les langues, les outils numériques et leur maîtrise. Cela implique de les inclure officiellement dans les curricula et dans les évaluations. Ce besoin est confirmé d'ailleurs par les recherches menées par Cichelli (2008) sur les étudiants et par Ljalikova (2008) sur les universitaires : tous deux montrent que pour les acteurs concernés par la mobilité, différents types d'intérêts et de dispositions sont en jeu, autres que les savoirs académiques disciplinaires. Il s'agit de remises en questions, de bifurcations, de choix et de valeurs comme si la mobilité densifiait, multipliait même les opportunités de se construire autrement que sur le seul plan cognitif, en tant que sujet global et non qu'« apprenant ». Paradoxalement, alors que la mobilité académique ouvre à l'expérience et aux pratiques informelles, le système de certification (crédits ECTS) en vigueur tend à valoriser les savoirs classiques qui finalement pourraient peut-être s'acquérir sur place.

3.2. Accès à l'imaginaire et au symbolique

Le défi du formateur est la prise en compte des processus de projection, de perception et d'interprétation de l'imaginaire qui est au cœur de tous les rapports humains comme base de réflexion et de débats. En ce qui concerne l'étranger, Auger, Dervin et Suomela-Salmi n'hésitent pas à parler d'une didactique de l'imaginaire tellement elle est intéressante : « la prise de conscience de ces imaginaires est un facteur vraiment éclairant pour qui souhaite entrer dans la langue-culture avec intérêt et lucidité » (2009 : 13). Ils établissent la prégnance de l'imaginaire dans la mise en scène de l'altérité et la nécessité de développer des stratégies et des outils pour prendre conscience de ces imaginaires qui peuvent figer et solidifier les représentations (exotisme, inauthenticisme, ethnocentrisme...) ou au contraire jouer comme facteurs de motivations dans la découverte de l'autre (patrimoine, vie spirituelle, efficacité...).

Parallèlement, la *dimension symbolique* qui manifeste l'imaginaire est centrale, en effet comme l'écrivait Pierre (2009) dans une réflexion sur le management interculturel, en contexte international, l'individu s'affronte à une pluralité de systèmes de sens, il n'y a pas un mais des ordres symboliques. Face à un déficit ou à une surcharge de symboles et de codes, le soutien vise à faciliter le repérage des obstacles et à mettre des mots sur des écarts, des failles et des énigmes. L'accès à l'imaginaire et au symbolique peut s'effectuer en s'appuyant sur la curiosité, l'étonnement (Barbot, 2010). Descola (2001) appelle ce dernier vertu : « ce dont je suis redevable à mes compagnons amérindiens c'est de m'avoir permis, en bouleversant mes évidences par l'assurance tranquille avec laquelle ils adhéraient aux leurs, de m'interroger en retour sur ce que j'avais tenu jusque-là, plus ou moins consciemment, pour des vérités incontestables ; m'incitant ainsi à renouer avec cette vertu fugace de l'étonnement, source du questionnement philosophique et moteur des progrès scientifiques, que j'entretiens depuis comme une sorte de talisman ». Ainsi c'est par une ascèse gagnée sur ce qui relève de croyances et du sens commun que les personnes mobiles parviennent à l'étape de savoirs communicables et scientifiques, ils parviennent ainsi à la construction d'un nouveau moi : « un Moi cognitif qui s'ajoutera à ses autres mois, son Moi social et son Moi intime » (Godelier, 2007 : 47). Ce processus exigeant demande une véritable motivation dont l'absence pose problème.

4. Partir du profil des acteurs et de la réciprocité

4.1. Engagement et projet (Tough, 1971)

L'aspiration à l'autonomie relève de l'acteur, l'institution de formation ne peut que proposer un dispositif. Nous sommes dans une logique de croisement de projet personnel et professionnel mis en lumière déjà par Tough (1971) en formation pour adultes où motivation et autonomie se nourrissent mutuellement. Pourtant, ce qui est significatif avec la mobilité est l'empan du changement vécu par ce sujet. Le résultat du séjour dépend donc encore plus qu'ailleurs de l'engagement du sujet par rapport à l'étranger. C'est ainsi que sur un corpus limité d'étudiants francophones (futurs enseignants en PGCE³) nous avons pu établir que la réussite du séjour d'expatrié était en corrélation avec le degré

d'implication sur le plan psychologique et l'élaboration concrète du projet de résidence à l'étranger en amont. Un accompagnement par conséquent est à envisager pour faire surgir l'anticipation non seulement des pertes, mais également des gains (Crozier & Friedberg, 1977), pour que l'instabilité, les remises en question soient acceptées et même valorisées compte tenu des enjeux personnels et professionnels, des investissements du sujet. Cela suppose de la part du formateur une grande écoute pour savoir s'adapter à des profils très différents mais également pour faire éclore des interrogations, ébranler des certitudes et se référer à une éthique.

4.2. Réciprocité et co-investissement

L'ingénierie de formation est confrontée au contexte d'accueil. Elle doit le prendre en compte pour deux publics : ceux qui arrivent ou ceux qui partent (anticipation). Le paramètre complémentaire ici est en effet la nature du co-investissement et de la réciprocité car l'étranger qui arrive se confronte à une réalité sur laquelle il n'a pas prise (récits d'arrivée en France, Barbot, 2009). Il faut prendre en compte les deux partenaires de la relation comme d'ailleurs le signalent déjà Bachelard mais aussi Freire à propos de la simple relation pédagogique : « Alors l'éducateur n'est plus celui qui simplement éduque, mais celui qui en même temps qu'il éduque, est éduqué dans le dialogue avec l'élève, ce dernier, en même temps qu'il est éduqué est aussi éducateur. Tous deux ainsi deviennent sujets dans le processus où ils progressent ensemble, où les « arguments d'autorité » ne sont plus valables » (Freire, 1974 : 62). Les carences des travaux de recherches (Fennes & Hapgood, 1997) qui se targuent de définir les phases nettes d'adaptation-rejet des étudiants ou de professionnels à un pays étranger ne sont-elles pas à imputer au fait qu'ils se concentrent sur un seul des partis ? Comment prétendre que le contexte est indifférent sur le plan historique, politique, relationnel ? Contre cette optique partielle, une formation pourrait rassembler symétriquement les partenaires : ceux qui arrivent, ceux qui accueillent. C'est ainsi que dans un dispositif monté par De Ferrari (2008), un *tronc commun* d'activités⁴ s'adresse dans le même espace-temps d'une part à tous les formateurs ou médiateurs qui travaillent avec des migrants et de l'autre aux migrants eux-mêmes.

5. Expliciter les temporalités et sa chronoformation

Si la mobilité est propice à ce que Lesourd (2006) désigne comme *épiphanie*, c'est-à-dire des moments uniques très forts de découvertes, elle est fortement marquée par des étapes et de la durée. Aussi la construction du dispositif joue-t-elle avec la prise de conscience de ces différentes temporalités. Il y a l'*avant* : l'anticipation et la planification du séjour, du contact avec l'altérité et le *pendant* avec des modulations dans l'intervention du formateur-référent. Il est crucial alors de permettre aux acteurs de réfléchir à ce que sont leurs repères temporels, à la façon dont ils se transforment et d'interroger les modalités de contacts des modes d'investissements temporels subjectifs et des modes de sollicitations temporelles sociales. Nous empruntons à Pineau (2006) le terme de chronoformation dans une perspective dialogique et systémique pour définir la prise de conscience d'un temps piloté par l'acteur à l'intérieur duquel il doit

gérer lui-même ses différents temps : solitude/contact social; présentiel/en ligne ; travail/désœuvrement ; activités physiques/intellectuelles ; contraint/choisi... qui peuvent se trouver bouleversés⁵ à l'étranger. A l'instar de Lesourd (2006: 30), il nous semble que c'est à travers la prise de conscience de moments significatifs que les acteurs deviennent les véritables auteurs de leur itinérance et parviennent ainsi à se réapproprier une temporalité qui leur est propre.

6. Offrir des ouvertures, expliciter et signer les choix pédagogiques sous-jacents à

6.1. Adaptation aux acteurs

Le degré d'ouverture, d'adaptation aux sujets, aux situations et la possibilité de modifier le dispositif (activités, simulation, scénarios, jeux, supports, débats, rapport individuel/collectif, privé/public) constitue une caractéristique des dispositifs d'autoformation qui proposent toujours un cadre. Il y a en effet une tension entre le fait que le dispositif donne des contraintes et que les acteurs s'en approprient, en voient l'intérêt, tension qui permet de débattre, d'opérer des remises en question de la formation, de recourir à des activités non prévues d'enquêtes, d'observation, d'expériences, de lectures. Il faut donc mailler :

- des *points fixes* permettant une distanciation, une décentration : les échéances temporelles, le recours à l'expression écrite (récit de l'arrivée, journal d'étonnement), orale (simulations, regroupement) ou multimodale en ligne, l'observation ;
- des *variables* qui s'adaptent à des profils et à des situations particulières (il peut s'agir par exemple pour le formateur de la confiscation de la parole au groupe pour une mise au point alors qu'un propos raciste a déclenché une réaction de violence).

Il semble de toutes façons essentiel de faire évoluer dans un cadre d'action-recherche chaque dispositif, car il y a un risque à figer et standardiser des activités.

6.2. Diversification des contacts

Le terme polysémique d'ouverture est à prendre également au sens géographique. Les technologies au sein du dispositif offrent un potentiel de contacts en termes de nationalité et d'origine sociologique absolument inédit par rapport à l'histoire des échanges (présentiels ou à distance). Tout un champ de recherches s'ouvre sur les transactions et co-constructions identitaires que le Web 2.0 permet, comme le montrent Dervin & Abbas (2009) à partir de la notion de « technologies du soi » de Foucault.

6.3. Les héritages à réactiver : pédagogie active et formation pour adultes

Une des faiblesses de la didactique des langues et des cultures est de se refermer sur elle-même autour de l'approche actionnelle. La conception et le pilotage de ces dispositifs conduisent à se situer dans le courant de la formation pour adultes (*andragogy*) et à expliciter les pédagogies de l'implication mobilisées, pédagogie active, différenciée qui s'intéressent aux processus, aux dimensions

socio-affectives autant qu'aux contenus. En second lieu, les apports de la formation pour adultes sont à considérer dans au moins deux directions :

- L'activation de l'expérience qui a été diffusée avec la formule *learning by doing* par Dewey (1938) et conceptualisée par Mézirov (2001). Les didactiques professionnelles avec les analyses de l'activité, les pratiques de retour sur expériences ont établi l'importance des savoirs d'actions et des savoirs intuitifs à consolider. Dans cette perspective, l'ethnographie et la sociologie fournissent des outils pour construire et médiatiser l'expérience (se rendre tous les jours à la même heure dans un lieu public et noter ses observations...).

- La dynamique de groupe et la relation éducative (travaux de Lewin, 1951 et travaux sur les méthodes actives et le psychodrame de Moreno) qui permettent d'agencer des modalités de communication sur le plan individuel et collectif au sein du groupe de formation en présentiel ou à distance. Le recours à des régulations et à des techniques de communication s'impose. Les interactions entre étudiants s'effectuent à travers l'appartenance à leur groupe de formation mais aussi aux autres appartenances portées par les individus eux-mêmes (représentant d'une minorité, militant contre la peine de mort, amoureux de la voile, demandeur d'asile...). Cette richesse permet par exemple d'éclairer différemment un phénomène (religieux, politique, sportif...), en sortant de l'interprétation liée à l'identification à une nationalité, à un pays. De façon pratique, le théâtre, les jeux⁶ et les « *serious games* » permettent, à certaines conditions, de mettre en scène un vécu de façon distanciée et recadrée.

Le défi est bien de dépasser le paradoxe que représente ce type de formation : intervenir sur le rapport à autrui. Si la rencontre est naturelle, intuitive, spontanée ne risquons-nous pas de la tuer en la planifiant, l'aseptisant et la rationalisant ? Pourtant ne pas intervenir est tout aussi discutable car la rencontre ne va pas de soi, le *mythe de la tour de Babel* l'illustre pour ne pas parler de l'exclusion que dépeint Amrani dans *Pays de malheur* (2004) à l'échelle d'un pays. Le défi est au sein de l'université de quitter le paradigme classique de la transmission pour celui de l'autonomie avec des espaces transitionnels où s'effectuent des transformations, des processus des transactions et constructions identitaires.

Bibliographie

Abdallah-Pretceille, M. 2003. *Former et éduquer en contexte hétérogène, pour un humanisme du divers*. Paris : Anthropos.

Amrani, Y. & Beaud, S. 2004. *Pays de malheur*. Paris : La découverte.

Ardouin, T. 2004. Où en est l'ingénierie de la formation ?. *REP* n° 157.

Auger, N., Dervin, F. & Suomela-Salmi, E. (Dir.) 2009. *Pour une didactique des imaginaires dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*. Paris : L'harmattan.

Barbot, M-J. 2006. « L'accompagnement de l'expérience interculturelle : construire la rencontre ». *Expérience et formation*. Lyon : Chronique sociale. pp.171-187.

- Barbot, M-J., 2006. « Rôle de l'enseignant-formateur : l'accompagnement en question », *Mélanges* n°28, Crapel, Nancy 2. pp. 29-42.
- Barbot, M-J. 2009. « Formation de formateurs en langue en alternance : le journal d'étonnement ». *Les cahiers de Théodile* n°10. Theodile-Cirel, Université Lille 3 Charles-de-Gaulle, pp.101-116.
- Barbot, M-J. 2009. « Pour une ingénierie de la rencontre en autoformation ». In Auger, N., Dervin, F. & Suomela-Salmi, E. (dir.). *Pour une didactique des imaginaires dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*. Paris : L'Harmattan. pp.19-37.
- Barbot, M.-J. 2010. « Voyages de formation interculturelle et étonnements ». *Le journal des psychologues*. n°278 pp. 44-48.
- Barbot, M-J. & Camatarri, G. 1999. *Autonomie et apprentissage, l'innovation dans la formation*, Paris, PUF, Pédagogie scientifique et théorique,
- Barbot, M-J. & Lawes, S. 2004. « Dispositif innovant de formation d'enseignants/formateurs en langue : l'approche interculturelle une des clés de l'autonomie ». *Les cahiers d'études du Cueep*. n°54. pp. 51-65.
- Barbot, M-J. & Payeur, A. 2001. « The intercultural approach and the evolution of the education system ». In Kelly, M., Fant, L., & Elliott, I. (eds). *Third level, third space, Intercultural communication and language in European higher education*. Berne : Peter Lang.
- Byram, M. & Zarate, 1994. *Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socio-culturelle. Un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Castoriadis, C. 1995. *La montée de l'insignifiance*. Paris : Seuil.
- Cicchelli, V. 2008. « Connaître les autres pour mieux se connaître, une Bildung contemporaine ». In Dervin, F. & Byram, M. (dir.). *Echanges et mobilités académiques. Quel bilan ?* Paris : L'harmattan. pp.139 -162.
- Clénet, J. 1998. *Représentations, formations et alternances. Etre formé ou se former?* Paris : L'Harmattan.
- Crozier, M. & Friedberg, E. 1977. *L'acteur et le système, les contraintes de l'action collective*. Paris : Seuil, Essais.
- De Ferrari, M. 2008. *Pédagogie de l'égalité : des scénarios pertinents pour construire des démarches de formation*. Paris : CLP.
- Dervin, F., Ljalikova, A. 2007. Hypermobilités. *Synergie Pays riverains de la Baltique* n°4.
- Dervin, F. 2008. *Métamorphoses identitaires en situation de mobilité universitaire*. Turku : Turku University Press, Humanoria.
- Dervin, F. Abbas, Y. (dir.) 2009. *Technologies numériques du soi et (co-) constructions identitaires*. Paris : L'Harmattan.
- Descola, P. 2010. *Leçon inaugurale au collège de France*, www.college-de-france.fr/media/anthrop/UPL43967_L.I._Descola.pdf (18 Mai 2010)

- Dewey, J. 1938. *Experience and éducation*. New York : Kappa Delata PI, The Macmillan Company.
- Fennes, H. & Hapgood, K. 1997. *Intercultural learning in the classroom, crossing borders*. Strasbourg : Council of Europe.
- Godelier, M. 2007. *Au fondement des sociétés humaines Ce que nous apprend l'anthropologie*. Paris : Albin Michel
- Holec, H. 1979. *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Paris : Hatier ; Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Kristeva, J. 1988. *Etrangers à nous-mêmes*. Paris : Flammarion.
- Ljalikova, A. 2008. « Différents profils d'enseignants universitaires en mobilité académique : le cas d'une université estonienne ». In Dervin, F. & Byram, M. (éds.). *Echanges et mobilités académiques, Quel bilan?* Paris : L'Harmattan. pp.117-135.
- Lesourd, F. 2006. (coord.) Les temporalités éducatives. *Pratiques de formation*, n° 51-52.
- Lewin, K. 1951. *Field Theory in social Psychology*. New York : Harper.
- Linard, M. 1996. « Nouvelles technologies et formation ». *Sciences Humaines* n° 12.
- Little, D. 1995. « Learning as Dialogue: The Dependency of Learner Autonomy on Teacher Autonomy ». *System*, vol. 23. pp. 175-181.
- Martuccelli, D. 2002. *Grammaires de l'individu*. Paris : Gallimard.
- Mezirov, J. 2001. *Penser son expérience*. Lyon : Chronique sociale.
- Moyne, A. 1982. *Le travail autonome*. Paris : Fleurus.
- Pineau, G. 2000. *Temporalités en formation. Vers de nouveaux synchroniseurs*. Paris : Anthropos.
- Pineau, G. 2006. « Moments de formation de l'auto et ouvertures transdisciplinaires sur l'autoformation et l'interculturel à l'époque de la mondialisation ». *REP* n° 168. pp. 5-18.
- Tough, A. 1971. *The adult's learning Projects*. Toronto : Ontario Institute for Studies in Education (OISE).
- Winkin, Y. 1984. *La nouvelle communication*. Paris : Seuil.

Notes

¹ En ce qui concerne les langues depuis les années 1970, les travaux de Henri Holec et du Conseil de l'Europe ont contribué à identifier les éléments d'une pédagogie de l'autonomie dans laquelle l'acteur prend ses responsabilités. Cependant, malgré les travaux de Ph. Riley, la compétence (inter-)culturelle est restée minorée.

² Ce concept que Vico considérait comme intraduisible en français est en même temps une faculté de synthèse et un art de l'invention (de Ant. VII, de rat. V). Cf. Pierre Girard, *Vocabulaire de VICO*, CNRS, Ellipses.

³ *Post Graduate Certificate of Education* en Grande Bretagne.

Six critères pour une modélisation de dispositifs de formation interculturelle

⁴ Des jeux de rôles entre Palestiniens et Israéliens sont joués dans le cadre de l'éducation à la paix de la communauté de Neve Shalom (<http://nswas.org/rubrique138.html>).

⁵ Personnage de Jorn Riel au Groenland qui ne sait plus quand interrompre son Ramadan (2004, *Les ballades de Haldur et autres racontars*, Gaïa éditions).

⁶ Cf. deux exemples de jeux *Sivasailam Thiagarajan* (2001) et le jeu *Barnga : A Simulation Game on Cultural Clashes* (25th Anniversary Edition, Paperback) et *Distinction ou les discriminations en questions*, jeu de l'oie avec 252 questions, Paris : Valoremis.