



Helot, C. & Benert, B. (2006). Comment penser la notion « d'interculturel » dans la formation des enseignants du premier degré en France ? Analyse de trois notions : l'étranger, la rencontre, l'autre. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 4, 77-102.

<https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2006.005>

This article is published under a *Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY)*:  
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Christine Helot, Britta Benert, 2006



## **Comment penser la notion « d'interculturel » dans la formation des enseignants du premier degré en France ? Analyse de trois notions : l'étranger, la rencontre, l'autre**

**Christine HELOT<sup>1</sup> et Britta BENERT**

Institut Universitaire de Formation des Maîtres d'Alsace (IUFM)  
et Université Marc Bloch, Strasbourg, France

Cet article propose une réflexion sur la notion d'interculturel telle que nous l'avons explorée dans le cadre de trois modules distincts de formation initiale d'enseignants du premier degré en Alsace, (France) :

- un atelier d'écriture visant à évaluer le vécu de professeurs stagiaires partis en stage dans une école à l'étranger pendant trois mois au cours de leur formation;
- un module consacré à la notion de rencontre, à l'intérieur du dispositif de formation à l'enseignement bilingue (français/allemand) lors duquel il a été proposé aux participants de produire différents types de correspondances visant à préparer une rencontre;
- un atelier portant spécifiquement sur des démarches permettant de travailler la dimension interculturelle de la littérature de jeunesse avec de jeunes élèves.

La description de ces trois moments de formation et de leur intégration dans le curriculum général fournit le cadre pédagogique dans lequel nous avons inscrit notre analyse de trois notions qui nous semblent fondamentales : la notion d'étranger, celle de rencontre et celle d'altérité. Nous tentons ainsi, au travers d'une réflexion menée en collaboration avec de futurs enseignants, de répondre à deux questions : que recouvre le terme interculturel et comment construire une ébauche de compétence interculturelle ?

Cet article s'inscrit dans le cadre de travaux menés au sein d'une équipe de recherche pluridisciplinaire<sup>2</sup> qui réfléchit à la notion d'interculturel à partir de plusieurs points de vue méthodologiques. Ici nous nous appuierons plus particulièrement sur les apports de la sociolinguistique et de la littérature comparée. De ce fait, notre cheminement réflexif se voudrait

1. Contact : chelot@noos.fr, britta.benert@noos.fr

2. PLURIEL : Plurilinguisme, dialogue interculturel et enseignement des langues, IUFM d'Alsace ([www.alsace.iufm.fr](http://www.alsace.iufm.fr), rubrique recherche).



ouvert sur des questions d'ordre autant didactiques que philosophiques et politiques. Nous n'allons pas essayer de définir la notion d'interculturel, mais plutôt tenter de penser cette notion dans le cadre de trois dispositifs de formation spécifiques à l'Institut universitaire de formation des maîtres d'Alsace (IUFM).

L'analyse que nous proposons est donc basée sur notre expérience de formatrices et de chercheuses travaillant en Alsace, région frontalière, avec pour arrière plan un système éducatif traditionnellement centralisateur et encore souvent hésitant face à la question de la diversité linguistique et culturelle.

Or, de par sa situation géographique et son histoire, l'Alsace paraît particulièrement bien placée pour l'ouverture européenne et internationale dans les domaines de l'éducation et de la formation. D'ailleurs, depuis sa création, l'IUFM d'Alsace défend une politique de relations internationales avec de nombreux établissements étrangers. Celle-ci se réalise sous forme d'« actions internationales » proposées aux professeurs stagiaires en deuxième année de formation et aux formateurs dans le cadre des dispositifs *Socrates/Erasmus*<sup>3</sup>. Ces actions sont inscrites dans le plan de formation et reconnues institutionnellement, les relations avec les pays européens faisant partie des divers programmes d'échanges européens, celles avec les pays non-européens étant régies par des conventions. Un cadre administratif important a donc été construit afin de créer tout un réseau de liens entre l'IUFM d'Alsace et de nombreuses institutions éducatives dans le monde, l'objectif principal étant d'encourager le plus grand nombre de professeurs stagiaires et de formateurs à bénéficier d'une expérience professionnelle à l'étranger.

Autre contexte a priori propice : la politique volontariste de l'Académie en faveur de la promotion de la langue régionale (qui est aussi celle du voisin), l'allemand, politique qui a abouti en 2001 à la création d'un nouveau concours de recrutement, spécialement conçu pour les candidats se destinant à l'enseignement dans les sites bilingues. Un plan de formation différent de celui que suivent les futurs professeurs des écoles inscrits en « voie générale » a été mis en place pour préparer ce concours spécifique.

Si la notion d'interculturel n'apparaît pas explicitement dans les textes qui régissent ces deux types de dispositifs, il est ainsi légitime de dire que l'Institut se montre favorable à ce que les futurs maîtres soient pour le moins sensibilisés à ce qu'on pourrait appeler une « compétence interculturelle ». D'ailleurs, dans le cadre d'ateliers facultatifs offerts aux professeurs stagiaires, il a été possible de proposer une formation de 12 heures consacrée à une « pédagogie de l'interculturel » en relation avec l'étude de la littérature de jeunesse. Malgré son caractère facultatif, l'atelier est toujours complet. Il est clair qu'il répond à un besoin de la

3. *Socrates/Erasmus* mobilité de formateurs : programme européen qui permet aux enseignants et aux formateurs d'aller enseigner dans un autre pays européen et de recevoir un collègue de ce pays dans leur institution. Voir le site : [www.socrates-leonardo.fr](http://www.socrates-leonardo.fr)



---

part des futurs enseignants du premier degré d'aborder une notion qu'ils rencontrent de plus en plus dans les divers discours sur l'éducation, mais rarement explicitée à l'intérieur de modules de formation disciplinaire et encore moins abordée dans sa dimension pédagogique.

Dans un premier temps, nous proposons d'analyser ces trois dispositifs : les actions internationales, la formation spécifique à l'enseignement bilingue, et l'atelier pédagogie interculturelle et littérature de jeunesse. Ces exemples nous fourniront l'occasion de nous interroger sur trois notions consubstantielles à celle d'interculturel, la notion d'étranger, la notion de rencontre et la notion de l'autre, tout en ayant à l'esprit le contexte éducatif français et notamment l'arrière-plan des politiques linguistiques au niveau régional et national, politiques qui ont un impact concret sur la formation des futurs professeurs d'école.

### **L'interculturel dans le cadre de la formation internationale et la notion d'étranger**

Il est important de comprendre que les relations internationales à l'IUFM d'Alsace se sont construites grâce à des initiatives personnelles prises par plusieurs formateurs qui avaient une expérience préalable d'enseignement hors de France ou d'organisation de projets d'échange dans le cadre d'associations. On notera que ces formateurs n'étaient pas nécessairement des enseignants de langues étrangères, mais partageaient tous une conviction profonde : l'importance d'ouvrir les futurs enseignants à des réalités éducatives autres que celles qu'ils ont vécues eux-mêmes et ont souvent tendance à percevoir comme la norme. De plus, si en France le métier d'enseignant attire parce qu'il offre une certaine sécurité matérielle, il n'en reste pas moins une profession qui implique de prendre des risques et demande une continue remise en question, tant au niveau pédagogique qu'au niveau personnel, en d'autres termes : un métier qui nécessite de se décentrer.

Il s'agit donc d'agir sur les représentations du métier d'enseignant chez ces stagiaires, en les confrontant à une réalité sociale et culturelle autre, en leur permettant de vivre une situation professionnelle dans un contexte éducatif différent du leur. L'objectif est de déclencher un regard plus large sur l'école – ou les écoles – au sein de sociétés autres, de rencontrer des pratiques pédagogiques différentes et, idéalement, de comprendre que toute école est le produit d'une histoire.

Cette volonté d'agir sur l'habitus des futurs enseignants a donné naissance à diverses actions internationales, dénommées plus récemment « mobilités longues » (trois mois) ou « courtes » (deux semaines). Nous nous intéresserons ici en particulier aux mobilités longues, c'est-à-dire aux stages de trois mois effectués dans une école à l'étranger et à l'analyse de la dimension affective de l'expérience chez les stagiaires.



Quelques remarques préalables s'imposent. Tout d'abord, un large choix de destinations est proposé : plusieurs pays européens (Royaume-Uni, Finlande, Allemagne, Autriche, Pologne), l'Amérique du Nord (Etats-Unis et Canada) et des pays plus lointains tels que l'Argentine et la Nouvelle Zélande<sup>4</sup>. Ensuite, ces mobilités font partie intégrante de la formation : elles permettent non seulement aux stagiaires d'effectuer un de leurs stages pratiques hors de France, mais aussi d'être évalués sur place. Cette évaluation entre dans la validation finale délivrée par l'Inspection académique.

Enfin, malgré une politique de l'IUFRM qui défend cette dimension internationale auprès des autorités éducatives, ces « mobilités » restent encore perçues de façon négative par nombre de formateurs et, quelles que soient leurs dénominations, associées à l'idée de « voyages » ou pire de « tourisme ». Or le voyage dans ce contexte professionnel n'est synonyme ni de travail sérieux, ni de formation. L'argument utilisé le plus fréquemment est justement la lourde charge de travail à effectuer sur une année universitaire très courte puisque ne comptant que neuf mois. Ainsi, pourquoi partir vers un ailleurs qui ne correspond pas aux conditions d'enseignement auxquelles les stagiaires seront confrontés l'année suivante ? Se pose aussi la question de la façon dont est interprété ce désir de partir (des stagiaires) par ceux qui restent (les formateurs), ces derniers n'ayant pour la plupart jamais eu l'opportunité durant leur propre formation de se voir offrir ce type de stage à l'étranger. On comprendra que la légitimité de ces actions *transnationales* reste fragile, entre autres parce qu'elles remettent en cause un plan de formation défini avant tout au niveau *national*.

En quoi consistent ces formations ? On constate de prime abord que les stagiaires qui choisissent une mobilité longue vont devoir vivre dans un pays étranger, découvrir une culture autre, ou encore des cultures autres spécifiques à cet ensemble, s'adapter à un système éducatif autre, dont ils auront à comprendre les règles de fonctionnement, et qu'enfin il leur faudra être performants puisque leur enseignement dans une classe étrangère et, pour certains, dans une langue étrangère, sera évalué. Il s'agit donc aussi d'une formation personnelle dans une situation nouvelle, situation qui leur permet de faire ailleurs l'expérience d'être étranger, de découvrir leur propre étrangeté à une culture dans laquelle il vont devoir s'intégrer et s'impliquer, à la fois au niveau personnel et au niveau professionnel.

4. En accord avec L'IUFRM d'Alsace nous avons toujours voulu développer des échanges avec des pays non européens car nous pensons comme Akkari (2000) que la psychologie de l'éducation reste très ethnocentrique : « La psychologie de l'apprenant sous-jacente à la psychologie de l'éducation est culturellement située dans le monde occidental et socialement dans les valeurs des classes dominantes [...]. La socialisation et l'éducation dans d'autres cultures sont rarement discutées. La connaissance des pédagogies non européennes est particulièrement absente » (p. 34).



---

Dans ce sens, les mobilités mettent les stagiaires dans une situation d'interculturalité plutôt que de formation internationale<sup>5</sup>.

C'est dans ce contexte qu'il nous semble utile de réfléchir à la notion d'interculturel et à la façon dont elle reste peu ou mal explicitée dans les objectifs de ces formations. Notre hypothèse est qu'un cadre conceptuel centré sur la notion d'éducation à l'interculturalité pourrait aider à une plus grande légitimation de ces mobilités et contribuer à leur développement au sein du plan de formation dans son ensemble. Mais la conceptualisation de la dimension d'interculturalité n'en est qu'à ses débuts et, comme l'écrit Papastiba (2003), les mobilités étudiantes restent « un concept politiquement correct mais pédagogiquement inhabité » (p. 4), preuve en est peut-être que dans l'état actuel de la réflexion, il est plus question de relations internationales que de formation à l'interculturel, deux domaines ne visant pas nécessairement les mêmes objectifs.

Il s'agit donc bien ici de construire une modalité éducative. Mais « pour qu'un champ pédagogique se construise, en l'occurrence celui de la mobilité et du séjour d'études à l'étranger, il faut réunir les trois conditions suivantes : la légitimité sociale, les savoirs explicites et les représentations de ces savoirs » (Rabant, 1976, cité par Papastiba, 2003, p. 8). A ce jour, à part celles de Murphy-Lejeune (1993) et Papastiba (2003), très peu d'études ont été dédiées aux expériences des étudiants ayant participé à des mobilités.

En 2004/2005, le plan de formation de l'IUFR d'Alsace a inclus pour la première fois deux journées de préparation à ces mobilités et deux journées de bilan, journées intégrées dans l'emploi du temps régulier de la formation. Nous proposons ici une analyse d'activités d'écriture menées lors de la première matinée de bilan, le reste du temps étant occupé à produire un rapport pour le site web de l'IUFR.

Les activités mises en place avaient pour objectif de faire réfléchir les stagiaires sur leur vécu en stage à l'étranger, aux dimensions personnelles, professionnelles, et culturelles de leur expérience, de partager ce vécu quelques mois plus tard avec leurs collègues ayant choisi des destinations différentes, de rendre compte de la façon dont le stage avait pu leur permettre de se remettre en cause, de réinterroger et de repenser leurs pratiques de retour en France en particulier lors de leur dernier stage, et enfin de discuter des représentations de leurs hôtes sur la France et la culture française.

Nous avons pensé que ce genre de travail demandait un premier stade de réflexion personnelle qui ne pouvait passer que par l'écrit, l'écriture étant envisagée comme un acte qui engage le sujet et sa créativité, ainsi que comme une expérience relevant d'un mouvement ou d'un « moment

---

5. Telle qu'elle pourrait se dérouler lors d'un stage dans une organisation internationale comme le Conseil de l'Europe par exemple ou dans une organisation non gouvernementale qui rassemble des membres de divers pays.



« singulier de passage », comme l'exprime Strauss-Raffy (2004, p. 29) pour qui « l'idée de passer du côté de l'écriture », fait écho à celle « d'un franchissement, [...] comme celui d'une frontière ».

Nous sommes partis de la lecture d'un texte de Barthes (1975, pp. 120-121), une liste de « j'aime » et avons proposé aux stagiaires de composer spontanément leur propre liste à la manière de Barthes avec comme inducteur « ce que j'ai aimé en ... c'est... », et de lire leur texte en petit groupe. L'idée était qu'à partir de leur ressenti personnel, les futurs enseignants pourraient commencer à expliciter le sens qu'ils donnaient à leur expérience de l'étranger.

On remarque dans les productions sur « ce que j'ai aimé en ... », des listes qui déclinent « les gens, les élèves, l'école, les collègues, les enseignants », ou encore « les anglais », ainsi que l'utilisation répétée de termes tels que contact, accueil, découverte, rencontre, discussion, ouverture, etc. « J'attendais beaucoup de ces trois mois, rencontre avec l'Autre, rencontre de la nouveauté » témoigne une stagiaire partie en Allemagne et à seulement cinquante kilomètres de chez elle en Alsace. Ces premières listes montrent que les stagiaires ont eu une expérience positive de l'accueil et de l'hospitalité, tant dans les familles que dans les écoles et que cette dimension d'accueil a été très importante pour eux : c'est ce dont ils parlent en premier. Or, nous pensons que vivre cette hospitalité lorsque l'on est étranger peut justement aider à comprendre ce qu'est la reconnaissance mutuelle, peut mettre sur la voie de l'hospitalité dans un sens plus large, sur le chemin d'une ouverture à l'autre qui permet de ressentir la pluralité humaine comme une richesse. « J'ai appris ce qu'étaient les extrêmes... ce qu'était l'absurde..., j'ai appris à voir... à observer les drôles d'habitudes de ces Finlandais, j'ai appris à accepter... », explique un étudiant. « J'ai appris à enseigner différemment, à me sentir bien en classe, à travailler à plusieurs, à partager », écrit une autre.

Il n'est pas surprenant de constater que ce chemin passe par une construction de soi à laquelle l'expérience de l'étranger participe : « Ce stage était un défi personnel », dit l'un; et un autre : « J'ai vécu pour moi, j'avais les yeux grands ouverts à chaque instant, je voulais profiter de ces trois mois pour me retrouver avec moi, pour me construire indépendamment de mon quotidien "français" ». Une autre encore : « J'ai appris, j'ai grandi, j'ai reçu, et j'ai aussi donné de ma personne ».

Le chemin peut aussi mener à la découverte de sa propre étrangeté et donner une nouvelle image de soi : « J'ai découvert une partie de moi qui m'était inconnue, à savoir : prise de confiance en moi, mon caractère s'est affirmé ». L'expérience de l'étranger permet de dépasser ses limites et donc de se construire en tant que personne qui peut faire face à des situations nouvelles : « Là-bas on oublie tout, on est quelqu'un d'autre, on se découvre des attitudes dont on ne connaissait pas l'existence auparavant, on se dit qu'on est capable, on va au-delà de ses limites, on se sent fort ».



---

Le plaisir de la découverte, de l'insolite, fait également partie du voyage, du voyage réel : « J'ai aimé les gens qui marchent pieds-nus dans les supermarchés » (en Nouvelle Zélande), ou encore « J'ai aimé le bruit des sabots sur le bitume des chevaux ramassant les ordures dans les rues » (en Argentine), tout comme du voyage intérieur : « Découvrir de nouvelles choses, des gens, des cultures, des mets, des odeurs c'est se construire, c'est prendre un nouveau départ ».

Ces propos font écho à ceux de Coatalem (2005) qui dit dans une interview donnée au *Monde* :

Quand on voyage, on se redéfinit. Les voyages nous donnent l'illusion d'être multiples, de ne pas être tout le temps le même, assigné à un rang social, un choix affectif. Je est plusieurs finalement. Le pluriel de soi c'est le début de la fiction, un matériau pour écrire. La littérature comme le voyage est un multiplicateur. Pourquoi rester soi ou un seul ?

Plusieurs stagiaires nous ont dit avoir tenu un journal durant leur stage, journal qui rend compte pour certains de leur difficulté « à se plier à certaines habitudes ». L'expression « se plier à » est utilisée par plusieurs d'entre eux et montre que la nouveauté peut engendrer des formes de résistance. Nous pensons que cette expérience de la résistance peut être source d'apprentissage si elle est explicitée, si elle prend sens aussi hors de l'expérience vécue. Le travail du maître n'implique-t-il pas de faire comprendre aux élèves qu'ils devront à un moment ou à un autre « se plier » à des contraintes extérieures ?

On sait bien par ailleurs que l'étrangeté peut constituer une fascination, tout comme elle peut donner lieu à un rejet ou même une répulsion. L'éloignement permet toutefois aussi de découvrir qu'au-delà des différences, il y a des ressemblances : « C'est curieux mais même si la Nouvelle Zélande est à l'autre bout du monde, les choses, les gens ne sont pas complètement différents. J'ai découvert une autre culture pas si différente de la nôtre finalement ». Cet éloignement peut donner envie de redécouvrir son environnement proche : « Cette expérience me donne envie de découvrir mon pays, je suis sûr qu'il y a plein de trucs à voir; il suffit de bouger un peu, pas besoin de partir à l'autre bout du monde » note un stagiaire parti lui aussi en Nouvelle Zélande.

N'oublions pas ici la dimension linguistique du stage à l'étranger car certains stagiaires éprouvaient une certaine appréhension à enseigner dans une langue étrangère : « Autre grande étape : les premiers cours donnés en espagnol; 24 paires d'yeux rivés sur nous, les oreilles dressées. C'est bon, ils nous comprennent ! », ou encore : « J'attends le moment où je devais parler anglais et, miracle, on me comprend ! » et enfin, « Etre immergée dans la langue anglaise 24 heures sur 24 me manque beaucoup aujourd'hui ». On pense ici aux propos d'Arendt (cités par Ricoeur et Daniel, 2005) :

Quand je ne savais qu'une seule langue, la mienne, l'allemand, j'ai eu l'impression d'un univers où tout ce qui pouvait être différent m'encombrerait dans ma



pensée. Et quand j'ai connu les langues latines, j'ai eu l'impression d'une transformation incroyable, j'ai changé de vision du monde, je n'ai plus appelé les choses par leur même nom (p. 37).

L'enrichissement linguistique est une autre dimension de l'expérience à l'étranger. On peut aussi l'envisager comme une forme d'accueil, accueil d'une autre langue, d'une autre culture, toutes deux dites « étrangères » mais au contact desquelles je peux lire le monde différemment et comprendre que ma langue n'en est qu'une parmi les autres. Pour Ricoeur (2005), le fait d'être polyglotte, « d'habiter plusieurs maisons de langue » est un modèle d'hospitalité, « recevoir la langue étrangère chez soi, et habiter la langue de l'autre » écrit-il (p. 38). Et d'ajouter : « Politiquement c'est très important, cela entraîne le droit d'être reçu dans tout pays, non comme l'ennemi mais comme un ami parce que justement l'hospitalité n'annule pas la différence ». Or c'est peut-être cette dimension de la reconnaissance de la différence, dans ce qu'elle a de positif et d'enrichissant, qu'il importe de faire vivre aux futurs enseignants. Quand ils enseignent dans une langue étrangère, ils sont davantage conscients de l'importance de se faire comprendre, et plus sensibles à l'accueil que leur réservent les élèves.

En mobilité longue, les stagiaires ont donc non seulement pu faire une expérience de l'étranger, ils ont également pu prendre conscience de leur propre étrangeté. Guidés par la curiosité, ils ont été amenés à comparer, ont été parfois déstabilisés et ont ainsi fait un chemin par rapport à eux-mêmes qui les a changés, leur a fait prendre la mesure de ce que veulent dire hospitalité, altérité et la nécessaire réciprocité de la reconnaissance de l'autre. Si la notion d'interculturalité peut être délicate à travailler en formation initiale en regard du peu d'expérience des stagiaires, leurs témoignages montrent clairement que le fait de partir en mobilité longue à l'étranger contribue à une prise de conscience de l'intérêt d'une réflexion sur l'interculturel pour leur futur métier.

Nous dirons pour clore cette première partie, qu'il est primordial de faire émerger les différentes étapes de ce chemin lors d'un retour de mobilités longues, afin d'en élucider les enjeux. Le passage par l'écriture et la lecture partagée des textes donnent un support particulièrement riche pour aller plus loin : pour poser la question de l'étranger au sein des classes et pour proposer des formes d'hospitalité de la diversité (linguistique, culturelle, sociale etc), ou encore des modalités d'accueil de la pluralité inhérente à l'espèce humaine.

## **La formation aux enseignements bilingues et la notion de rencontre**

Nous présenterons maintenant un module destiné à sensibiliser les futurs maîtres à l'interculturalité, à partir d'un travail sur la notion de rencontre. Alors que dans l'exemple de formation précédent l'accent a été mis sur le bilan à tirer du séjour à l'étranger, nous focaliserons ici l'analyse sur la



phase préparatoire. Les choix scientifiques et pédagogiques à la base de l'élaboration du module ne peuvent prendre sens, nous semble-t-il, que si l'on prend en compte le contexte spécifique de l'enseignement bilingue en Alsace. Nous accorderons une place prioritaire à la description de ce contexte, dans lequel la notion de bilinguisme n'a pas a priori été pensée en relation avec celle d'interculturalité. Il est paradoxalement de constater que les mobilités longues dont nous venons de parler sont offertes à l'ensemble des stagiaires en deuxième année de formation, alors que dans le cas des futurs enseignants en site bilingue, public dont il sera question dans ce qui suit, les choix de mobilité sont beaucoup plus restreints. En effet, ne sont autorisés que les séjours dans des pays germanophones – premier exemple d'une logique où la priorité est donnée à la langue en dépit du culturel.

Notons à ce propos que la volonté de promouvoir la langue régionale/l'allemand est importante dans l'Académie – au sein de la région du Rhin Supérieur, l'Alsace est souvent citée en exemple. On peut ainsi s'imaginer que pour certains chercheurs du Bade-Wurtemberg, la situation alsacienne puisse paraître enviable, étant donné que l'étiquette bilingue désigne dans le *land* allemand l'enseignement d'une langue seconde à partir du Cours Préparatoire (les enfants ont six ans), à raison de deux heures hebdomadaires, un dispositif incomparablement moins important en termes purement quantitatifs<sup>6</sup> que ce qui est proposé en Alsace. Par ailleurs, le Centre de formation aux enseignements bilingues (CFEB) a été récemment promu modèle des enseignements bilingues sur un plan national<sup>7</sup>. L'IUFM d'Alsace, dont le CFEB est l'un des sites, semble de ce fait avoir acquis en très peu de temps une assise certaine dans le domaine de la formation aux enseignements bilingues. On peut bien sûr se féliciter de ce rayonnement, mais il serait évidemment fatal pour la qualité de la formation bilingue de s'arrêter là. Il importe donc de garder un esprit critique, bien qu'il soit souligné ici et là que celui qui touche à la question des langues de nos jours se place sur un terrain où l'objectivité apparaît des plus illusoires<sup>8</sup>. À travers la réflexion sur l'enseignement de la langue régionale/l'allemand en Alsace, nul doute qu'il faille se rendre

6. Sur la situation dans le Bade-Wurtemberg, voir les articles de Schlemminger (2003, 2004).

7. Parmi les mesures pour contrecarrer le recul de l'allemand en France, le Conseil conjoint des Ministres franco-allemand qui s'est tenu à Berlin le 26 octobre 2004 a projeté d'« utiliser le CFEB [de Guebwiller] pour former des enseignants issus de l'ensemble du territoire national pour l'enseignement bilingue ». Précisant que cette mesure sera appliquée au cours de l'année 2005-2006. Le Projet de loi d'orientation pour l'avenir de l'école (Loi No 380, 2005) élaboré sous François Fillon avait confirmé cette décision, la position du nouveau ministre de l'Education Nationale à ce sujet ne nous est pas connue.

8. Comme l'a souligné Blanchet notamment dans une communication donnée le 1er avril 2004 à l'Université Marc Bloch pour le Groupe d'Etude sur le Plurilinguisme Européen (GEPE, EA 3405). Si l'objectivité scientifique n'existe bel et bien pour aucune discipline, il est vrai que le lien émotif qui lie souvent l'individu des temps modernes à sa langue (à ses langues) semble parfois accroître la difficulté à garder le recul nécessaire à toute recherche scientifique valable.



à l'évidence : toute recherche est subjective<sup>9</sup>. Par conséquent, il paraît important de défendre une certaine éthique où l'honnêteté intellectuelle, qui implique nécessairement le décentrement, joue un rôle premier. En d'autres termes, cela renvoie aux représentations de l'enseignant-chercheur, qui fondent aussi son enseignement, et dont la contextualisation qui suit témoignera.

### ***Quelques aspects situant le cadre de la formation et de l'enseignement bilingue dans le premier degré***

Les différents modèles antérieurs des sites bilingues de l'Académie de Strasbourg depuis leur création en 1991 ont été décrits<sup>10</sup>, retenons ici la situation actuelle, celle des sites paritaires, où environ cinq pour cent des élèves de l'Académie de Strasbourg suivent sur les 26 heures hebdomadaires de scolarité obligatoire, 13 heures en langue française et 13 heures en langue régionale/allemand. Nous souhaitons attirer l'attention sur la complexité inhérente à deux aspects fondamentaux seulement de cet édifice. Nos exemples, qui se fondent pour le premier sur une polémique<sup>11</sup>, pour le second sur un choix pédagogique, nous intéressent plus particulièrement en ce qu'ils sont directement liés à la question de la place de l'interculturel dans la formation des maîtres, en négatif pour ainsi dire comme nous allons essayer de le montrer :

1. Un premier aspect fondamental de l'enseignement bilingue en Alsace concerne sa prise en charge : dans une majorité de cas, les élèves ont deux enseignants d'une langue à l'autre, selon le principe « un maître une langue » – nous rencontrons là une première question hautement chargée, où l'échange pondéré entre défenseurs acharnés de ce principe et ceux qui souhaiteraient son assouplissement paraît difficile<sup>12</sup>. Il nous semble en tout cas possible de résumer ce débat houleux à l'opposition traditionnelle entre langue et culture, opposition qui pourrait être dépassée si la notion d'« interculturel » était acceptée.

9. Scheidhauer (2001) a analysé le contexte politique dans lequel s'inscrit la fameuse déclaration du recteur Pierre Deyon (5 juillet 1985) : « Il n'existe [...] qu'une seule définition scientifiquement correcte de la langue régionale en Alsace, ce sont les dialectes alsaciens dont l'expression écrite est l'allemand. L'allemand est donc une des langues régionales de la France », en démontrant son caractère pseudo-scientifique. Il est important de citer également l'article « La "langue régionale" en Alsace, polysémie et polémiques » de Bothorel-Witz (2004) qui propose une riche mise au point de cette appellation problématique.

10. Voir à ce sujet l'article de Geiger-Jaillet, (2002).

11. Voir à ce propos la réflexion qui a été menée au Val d'Aoste sur l'enseignement bilingue et entre autres les notions de micro-alternance et macro alternance (Decime & Gajo, 2003; Decime & Pasquier, 2003; Decime & Ragot, 2002; Gajo 2001).

12. Comme l'a montré par exemple une table ronde consacrée à la question « un maître, une langue », organisée à l'occasion des Quatrièmes Rencontres inter-sites de l'enseignement bilingue qui se sont déroulées du 13 au 15 mai 2004 à l'IUFM d'Alsace, sur son site de Guebwiller.



2. Un deuxième aspect fondamental concerne les matières enseignées en langue régionale. Elles sont au nombre de six : musique, éducation physique et sportive, géographie, mathématiques, arts plastiques et sciences. On note l'absence de l'enseignement de l'histoire en langue régionale. Ce choix serait-il en lien avec l'influence de Hagège dans l'élaboration du cadre institutionnel de l'enseignement régional en France ? Il est en tout cas possible de renvoyer à titre paradigmatique à l'argumentaire que développe le linguiste dans l'un des passages de son ouvrage *L'enfant aux deux langues* où la référence au cours d'histoire est explicite :

[...] La vie normale du futur citoyen implique que l'enfant connaisse les formulations nationales des faits culturels, historiques et techniques relatifs à son propre pays, faute de quoi il risquerait d'y vivre presque comme un étranger. Pour prendre un exemple simple, si, en France, l'enseignement de l'histoire en Cours élémentaire 2 (où les enfants, dans le cas le plus général, ont environ huit ans) est confié à un maître allemand enseignant dans sa langue, il faudra néanmoins que le maître français, de son côté, y ajoute, brièvement mais clairement, les phrases et mots de la langue maternelle qui, attachés aux principaux événements de l'histoire nationale, ont forgé les représentations symboliques et les mentalités collectives à travers lesquelles se reconnaît tout Français (p. 134).

Si la logique à l'œuvre dans cet extrait était la seule valable dans les instructions officielles qui régissent l'enseignement dans les sites paritaires, il est incontestable que la notion d'interculturel n'aurait aucune place dans l'enseignement en France; l'argumentaire du linguiste se situe aux antipodes de l'interculturalité, notamment de par sa défense d'une histoire nationale et de son pendant, l'identité considérée comme statique et définitissable. Bien sûr, il conviendrait d'évoquer également la vision dichotomique du monde sous-jacente ici, qui sépare soigneusement un *nous* de l'*autre*, le Français de l'étranger, avec une hiérarchisation évidente minorant le dernier. Parmi les mots d'ordre institutionnels concernant les sites bilingues, citons celui qui demande à ce que l'enseignant ayant en charge la partie « régionale/allemande » suive les programmes français<sup>13</sup>. C'est là s'inscrire dans une optique où le linguistique prime, *opprime* l'interculturel. La réflexion sur la notion d'interculturel n'est d'ailleurs guère plus avancée dans les programmes concernant l'enseignement traditionnel des langues étrangères dans le primaire.

### **Quelques repères concernant la formation à l'enseignement bilingue**

Le cadre de la formation est le même que pour les futurs enseignants « monolingues » : la formation s'étale sur deux années, une première

13. *Bulletin Officiel*, 33, (13 septembre 2001), art. 2 : « Les programmes mis en œuvre sont les programmes nationaux ».



année est consacrée à la préparation au concours et, pour les bilingues, à un concours dit spécial créé en 2001; la deuxième année consiste en une formation qui alterne expériences sur le terrain et enseignement « théorique », et est censée garantir en neuf mois l'acquisition des fondements disciplinaires et pédagogiques du métier. On peut dès lors se demander quelle est la spécificité bilingue de cet enseignement dans le cas des stagiaires en formation bilingue.

En première année, la place accordée à cette spécificité est pour le moins minime. Les garanties sur les capacités à enseigner dans les sites bilingues se limitent à une évaluation linguistique du candidat, sans véritable rapport avec la problématique de l'enseignement bilingue. L'épreuve de langue régionale/allemand, la seule qui distingue le concours « spécial » du concours « général », est des plus traditionnelles du point de vue de la didactique des langues vivantes : à partir d'un texte littéraire ou journalistique, les candidats doivent répondre à quatre questions, dont trois se rapportent directement au texte, une quatrième demandant une prise de position sur l'un des thèmes évoqués par le texte étudié. L'épreuve comporte comme cinquième élément une traduction de l'allemand vers le français. Comment expliquer cette priorité donnée à la maîtrise linguistique ? Pour partie peut-être par le fait que la création du concours « spécial » s'inscrit dans un souci d'harmonisation avec les concours de recrutement du second degré<sup>14</sup>. Or, le Certificat d'aptitude aux enseignements secondaires (CAPES) comme l'Agrégation donnent la priorité à la maîtrise « parfaite » de la langue cible. Aussi, la sélection dans tout concours d'enseignement de langue vivante se fera d'abord sur un plan linguistique<sup>15</sup>. C'est pourquoi il est difficile de savoir à quel niveau l'évaluation d'une compétence à se décentrer par exemple est située.

Par ailleurs, rappelons le caractère *national* qui définit tout concours passé en France. En cas d'admission, le futur titulaire peut en effet à tout moment choisir l'enseignement hors site bilingue, et hors académie, l'obtention du concours et de son année de certification lui permettant d'enseigner sur l'ensemble du territoire. De ce fait, on comprend que l'employeur souhaite avoir des garanties sur la capacité du professeur des écoles à enseigner dans tout contexte, d'autant plus, peut-être, que les sites bilingues, nous l'avons mentionné plus haut, ne représentent que cinq pour cent des effectifs dans l'Académie de Strasbourg.

14. Rappelons que dans un souci de revalorisation, le concours de recrutement des enseignants du premier degré a été rapproché du CAPES du second degré autant au niveau de la rémunération qu'à celui de l'accès. A ses débuts, et pendant longtemps, il était ouvert après le baccalauréat, puis après deux ans d'études universitaires, l'inscription au concours des professeurs des écoles nécessite désormais trois ans d'études après l'obtention du baccalauréat. *Bulletin Officiel*, 33, (13 septembre 2001), art. 2 : « Les programmes mis en œuvre sont les programmes nationaux ».

15. Il suffit de consulter les annales de ces deux concours établies par les correcteurs des épreuves pour s'en rendre compte.



---

La deuxième année de formation doit mettre en place en même temps les compétences nécessaires aux enseignements bilingues et à l'enseignement tout court. Concrètement cela veut dire, entre autres :

- Que les stagiaires doivent acquérir les fondements de l'enseignement du français à raison de 60 heures, là où leur collègues « monolingues » bénéficient de 20 heures de plus. Situation de compromis très insatisfaisante : pour ceux qui souhaitent se spécialiser dans l'enseignement bilingue, il est difficilement acceptable de consacrer des heures au français qu'ils n'enseigneront jamais, ceux qui seraient tentés ensuite par l'enseignement « monolingue », ne pourront que difficilement acquérir des fondamentaux en si peu de temps.
- Les professeurs des écoles étant polyvalents, des fondamentaux disciplinaires et didactiques doivent être acquis dans l'ensemble des disciplines enseignées dans le primaire. Tâche énorme à accomplir, à compléter par une réflexion sur ce qu'enseigner six de ces disciplines en langue régionale/allemand peut vouloir dire. Cette réflexion ne devrait en aucun cas se limiter à la traduction des notions du français en allemand, mais il est à craindre que cette pratique méthodologiquement sans intérêt, voire contraire à la didactique d'un enseignement dit bilingue, soit des plus courantes. Ceci d'autant plus, nous l'avons vu, que certains passages des instructions officielles incitent à la traduction littérale (« Les programmes mis en œuvre sont les programmes nationaux »), voire l'exigent (la partie de traduction de l'épreuve du concours régional).

La formation consacrée à la notion de rencontre (six heures) fait partie d'un des modules d'enseignement en deuxième année de formation intitulé « Bilinguismes et plurilinguismes » (48 heures). Cette formation a pour principal objectif d'apporter des éléments de réponse à des attentes institutionnelles ou personnelles souvent contradictoires sur la personne de l'enseignant dans sa classe. Nous partons du fait généralement admis que toute rencontre nécessite une phase préparatoire, la rencontre proprement dite et une phase de bilan. Nous nous limitons ici à décrire les éléments travaillés en cours concernant la phase préparatoire. Nous avons scindé cette dernière en deux temps, un premier moment vise à sensibiliser les stagiaires à la nécessité d'accepter un travail sur soi : la rencontre avec autrui n'est possible que si j'accepte de me rencontrer moi-même, de porter un regard sur moi-même. Un deuxième temps consiste en une réflexion sur les possibilités qu'offre la rencontre par le biais d'une correspondance. Pour synthétiser ce travail sur la notion de rencontre, nous avons clos le module par la lecture d'un texte littéraire.

#### ***Les différentes étapes dans le module rencontre***

Une première question : qu'est-ce que le bilinguisme ? pourquoi un enseignement bilingue ? nous a paru aussi vaste qu'indispensable. A



l'image des textes officiels émanant de l'éducation nationale, les représentations que les stagiaires se font du bilinguisme sont des plus floues. L'idée (le fantasme) selon laquelle il existerait un bilinguisme parfait, facile, naturel à atteindre par l'enfant semble dominer. Ceci est conforme aux observations de Hélot (1997) lorsqu'elle écrit : « [...] la représentation du terme bilinguisme est toujours celle d'un individu qui parle *par - faitement* deux langues; or le bilinguisme parfait n'existe pas, pas plus que l'unilinguisme parfait d'ailleurs : personne ne parle une langue *par - faitement* » (p. 3).

Une résistance à admettre l'imperfection de ce que l'on considère comme *sa* langue s'observe chez certains des professeurs stagiaires. Le renvoi à d'autres cultures peut, comme souvent, contribuer à prendre du recul : par exemple en réfléchissant pourquoi rendre l'énoncé « je suis bilingue » par « *ich bin zweisprachig* » n'est pas adéquat, bien que littéralement juste. C'est un peu comme si, dans une tendance binaire propre à l'homme occidental, l'héritage lourd d'un *monolinguisme* franco-français, incitait une personne issue de la culture française à accepter plus facilement l'idée de *bilinguisme*. La culture allemande, quoique certainement aussi fascinée par les phénomènes de bilinguisme, se montre néanmoins plus restrictive : grand prétentieux celui qui affirme être bilingue (il convient de dire « *ich spreche zwei Sprachen* » ou « *ich bin zweisprachig aufgewachsen* »). De même, la secrétaire bi- ou trilingue n'est qu'une secrétaire de langues étrangères Outre-Rhin (*Fremdsprachensekretärin*), et il n'est pas question d'enseignement bilingue dans le Bade-Wurtemberg, mais d'une « acquisition précoce d'une langue étrangère » (*früher Fremdsprachenerwerb*).

L'objectif de cette première réflexion sur le bilinguisme était de rendre les stagiaires attentifs à la complexité de la question, de susciter la curiosité à chercher, au-delà des réponses toutes faites. Ce point nous a paru d'autant plus important que les stagiaires seront confrontés dans leur futur métier à tous types de jugements hâtifs concernant l'enseignement bilingue (venant de la part de collègues, de parents d'élèves notamment) et qu'il est en conséquence indispensable que celui qui enseigne dans un site bilingue sache ce qu'il souhaite obtenir de la part de ses élèves, ce qu'il ne pourra atteindre, et qu'il ait réfléchi sur les perspectives et limites de sa mission.

Il nous a paru important d'élucider un deuxième point, celui de la place de l'allemand en France en général, et en Alsace tout particulièrement. Il n'est peut-être pas exagéré de dire que la tendance globale est de minimiser l'impact de l'histoire aussi en ce qui concerne l'apprentissage des langues. Or, s'interroger sur l'histoire de l'enseignement de l'allemand en France peut contribuer à comprendre les réticences, voire les blocages de certains élèves à l'égard de l'allemand. L'histoire de l'Alsace est tellement lourde, douloureuse aussi dans son rapport aux langues, que la non-prise en compte de cet état de fait laisse perplexe. Trois supports nous ont servi pour approcher ce point.



En partant d'un extrait de l'ouvrage de Butzkamm (1996, chap.1) *Unterrichtssprache deutsch*, les stagiaires ont été invités à réfléchir sur les possibles traductions françaises des manières de donner une consigne en allemand. L'objectif de ce moment était de les rendre conscients du fait que la langue reflète l'histoire ou, comme le formule le comparatiste Pageaux (1994), la « langue est vision et interprétation du monde, expression des rapports de l'homme avec le monde » (p. 48). Le mot-à-mot n'a de ce fait souvent pas de sens, voire peut contribuer à renforcer les stéréotypes, ici celui qui consiste à considérer l'allemand comme laid, autoritaire : l'allemand utilisé dans une classe allemande évite l'impératif pur et simple alors qu'il est tout à fait courant dans une classe française<sup>16</sup>.

Délicat que d'évoquer en situation de formation des questions de représentation sur une langue, ici l'allemand. Nous avons par conséquent choisi de passer par des intermédiaires littéraires et filmiques. Un passage caricatural sur l'allemand, drôle dans son exagération et ses choix linguistiques de l'un des romans de San Antonio a ainsi pu fonctionner comme déclencheur de parole<sup>17</sup>. Une cassette vidéo destinée à promouvoir l'enseignement de l'allemand en France<sup>18</sup> a pu servir de contre-exemple. L'objectif de cette confrontation était de rendre les stagiaires conscients du fait que les auteurs de l'un et de l'autre supports sont dans une approche stéréotypée de l'Autre, que celle-ci soit négative ou positive, dans les deux cas, il ne peut y avoir de rencontre authentique d'autrui<sup>19</sup>.

### ***La rencontre par correspondance***

Proposer une réflexion sur la rencontre par correspondance à des stagiaires dans l'Espace du Rhin Supérieur pourrait paraître provocateur, voire absurde l'immense privilège de la région ne réside-t-il pas justement dans la proximité géographique d'aires linguistiques et culturelles différentes, permettant d'organiser des rencontres réelles. Le fait que les fonds destinés à des rencontres transfrontalières et/ou franco-allemandes sont très loin d'être épuisés par les enseignants sur le terrain ne justifie

16. Pour une analyse de cette approche différente de la consigne voir Benert (sous presse-a).

17. Ne nous privons pas de citer le savoureux passage : « [...]. Ces germanophones, t'as beau jacter leur dialecte, tu peux pas les piger vraiment quand t'es latin pur fruit comme ton éminent camarade. Cette langue à la con, où le verbe se fout en fin de phrase (si bien que tu peux jamais couper la parole de ton interlocuteur puisque t'ignores ce qu'il est en train de te dire tant qu'il n'a pas terminé de jacter), je m'y ferai jamais. Faut être mou du cigare pour « faire avec ». Et puis ces mots qui n'en finissent pas longs comme des accordéons étirés au max, franchement, je les trouve pas maniables. Ils t'encombrent la bouche, se collent à tes chailles tel du chewing-gum après des dentiers, te deviennent patates brûlantes. Je préfère l'anglais, à la rigueur. Voire le russe, mais le chleuh, zob ! (San Antonio, 1988, p. 103).

18. Cassette intitulée *Parlez-vous deutsch ?* éditée par l'Institut Goethe en 2001.

19. Les échanges menés avec les stagiaires ont sensiblement contribué à alimenter l'article que Benert (sous presse-b) a rédigé à ce sujet (Quels sont les obstacles à l'acquisition de la langue allemande en Alsace, à paraître). J'en remercie le groupe des stagiaires de la promotion 2004/2005.

---

bien évidemment nullement ce choix, notre rôle de formateur étant d'inverser cette tendance. Notons de suite que le travail sur les possibilités qu'offre une correspondance n'exclut en aucun cas la rencontre réelle, il comporte l'avantage de rendre évidente la nécessité d'une réflexion préliminaire. Les témoignages des stagiaires confirment les constats courants émanant des travaux menés sur la question des rencontres, dans le sens où trop souvent, le relatif échec des rencontres semble être dû à l'absence d'un travail préalable. Nous supposons que ce manquement s'explique pour une large part par une approche naïve (rousseauiste si l'on veut) de la question : l'illusion (dangereuse) qu'il suffise de mettre ensemble des élèves d'un même âge et de cultures différentes pour qu'ils jouent, s'amusent spontanément, naturellement ensemble. Rien de plus faux, les enfants ne sont pas « innocents », l'esprit d'ouverture s'éduque bel et bien.

A partir d'une réflexion sur trois types de correspondance (1. personnelle 2. entre deux classes, 3. correspondance destinée à des personnalités)<sup>20</sup> que les stagiaires ont menées dans différents groupes de travail, ils sont arrivés à la conclusion voulue : que toute rencontre nécessite un projet commun, que leur rôle d'enseignant consiste, ici encore, à donner du sens à la rencontre, lui enlevant tout caractère hasardeux, afin de faciliter une prise de contact enrichissante, qui, dans le cas tout à fait idéal, aboutirait à l'amitié.

L'ouvrage de Marie-Aude Murail, *Le hollandais sans peine*, petit chef-d'œuvre de la littérature de jeunesse, permet de revenir à des interrogations posées lors de ce module sur la rencontre. Résumons rapidement l'histoire : sur la décision du père de famille, Jean-Charles, âgé de neuf ans, part avec ses parents et sa petite sœur camper en Allemagne. L'objectif recherché par le père : offrir à son fils la possibilité d'un bain de langage. Au fils quelque peu réticent, il explique le sens qu'il donne à ce « bain » : « Mais bon sang, Jean-Charles ! A la fin du mois, tu sauras parler allemand. C'est très important, pour réussir dans la vie, de savoir parler une langue étrangère » (pp. 12-13). Jean-Charles rencontrera effectivement un garçon au camping avec qui il passera ses vacances. Il impose une langue inventée de toutes pièces à ce garçon, qui d'ailleurs suffit aux besoins de leur communication, tout en jouant un tour à ses parents, en prétextant que la langue du garçon rencontré est le hollandais. Au moment des adieux, il apprend que son ami d'un été vient en réalité d'Irlande. Plutôt que d'avouer la supercherie à ses parents (et d'éventuellement rester en contact avec le garçon), il fait disparaître ses coordonnées.

Le livre pose d'une part la question de l'apprentissage d'une langue. On retrouve dans ce texte, par le biais du père, le fantasme d'une facilité

---

20. Pour l'élaboration de ce moment de la formation nous nous sommes largement appuyées sur l'ouvrage de Wicke (1995) et notamment le chapitre 3 *Interkulturelles Lernen durch Korrespondenz*.



---

naturelle propre aux enfants pour apprendre une nouvelle langue, fantasme très courant dans l'imaginaire des parents qui décident pour leurs enfants d'une scolarité dans les sites bilingues. Cette représentation erronée peut se retrouver chez certains stagiaires également, nous l'avons souligné. Dans tout apprentissage, à un moment ou un autre, nous rencontrons nos limites et pour les dépasser nous devons fournir un effort. L'apprentissage d'une langue *sans peine* n'existe pas, qu'on soit jeune ou moins jeune.

D'autre part, le texte rompt avec un autre fantasme sur la notion de rencontre, que nous exposons ici en guise de conclusion, à savoir le fantasme qui consiste à croire l'enfance si ce n'est pure, innocente, du moins simple, authentique dans ses relations humaines. Or, la rencontre entre Jean-Charles et « Niclausse » relève d'une complexité évidemment égale à toute rencontre entre humains. Ici la rencontre avec « l'étranger », cet « Autre » avec lequel au fond Jean-Charles se sent obligé d'entrer en contact sous la pression de son entourage, n'est acceptée qu'à condition de maîtriser, voire de dominer la rencontre. La domination se fait à travers une situation d'apprentissage; Jean-Charles se pose en effet en maître/professeur, jouant dangereusement avec la confiance de son élève, qui croit apprendre le français alors qu'il ne s'agit que d'un sabir inventé. On voit combien la rencontre est ici liée à des questions de pouvoir, pouvoir lié au savoir, raison pour laquelle, probablement, la rencontre se termine par une séparation en bons termes il est vrai (les garçons se croient amis), mais définitive. De même, la séparation d'avec le père est définitive puisque ce dernier est décédé au moment où le narrateur se penche sur l'épisode hollandais de son enfance, la rencontre père-fils étant de ce fait un autre exemple d'une rencontre difficile, et impossible désormais de façon réelle.

Nous dirions qu'on ne peut exclure la possibilité que la méfiance vis-à-vis de l'autre garde le dessus dans une rencontre, elle peut alors tourner en franche hostilité, engendrer une attitude de rejet. La rencontre se produit probablement le plus souvent sous le signe de l'ambivalence, comme cela a été le cas pour les deux jeunes garçons de l'histoire de Marie-Aude Murail, dans un mélange de sentiments de peur et d'envie de nouvelles découvertes.

Nous voudrions insister sur le lien qui se crée dès lors avec la formation aux enseignements bilingues dont nous avons ébauché le contexte plus haut, dans la mesure où nous pensons qu'il serait naïf et néfaste de considérer les sites bilingues comme une possibilité de rencontre forcément et uniquement positive avec une autre langue. Il convient, au contraire, de continuer de réfléchir sur les dispositifs bilingues en place dans toute leur complexité. Complexité qui, à nos yeux, exclut totalement de considérer la langue comme simple code linguistique interchangeable, pouvant donner lieu à une traduction littérale, indépendante de tout phénomène d'interculturalité.



## **Littérature de jeunesse et pédagogie de l'interculturel : la notion de l'autre**

Avec notre troisième exemple, nous poursuivons dans le domaine de la littérature de jeunesse, largement présent dans la formation en didactique du français<sup>21</sup>. C'est dans le contexte d'un atelier facultatif associant l'étude d'œuvres écrites pour la jeunesse à une pédagogie de l'interculturel que nous analyserons la notion d'interculturalité telle qu'elle est envisagée dans ces contenus de formation. Car, dans ce cas particulier, c'est bien un début de théorisation qui est proposé aux stagiaires, en vue de transposer cette réflexion au niveau pédagogique.

En effet, l'objectif de l'atelier est double : nous y partageons d'abord des lectures croisées<sup>22</sup> de plusieurs articles théoriques afin de déclencher une discussion, à la fois sur les problèmes terminologiques (que veulent dire les termes culture, civilisation, interculturel, multiculturel, transculturel), sur la question des stéréotypes, des attitudes et des représentations, sur les notions d'identité culturelle et enfin d'altérité. Ensuite, un large choix d'albums et d'ouvrages documentaires et de fiction est soumis aux étudiants, un temps suffisant leur étant alloué pour feuilleter les albums afin d'en choisir un ou deux sur lesquels ils vont travailler plus en détail. Enfin, il leur est demandé de préparer une exploitation pédagogique de l'ouvrage retenu pour une classe d'un des trois cycles de l'école primaire. La dernière partie de l'atelier est consacrée à la présentation de ces projets pédagogiques : les stagiaires doivent alors justifier leur choix, proposer une lecture critique de l'ouvrage à la lumière de la notion d'interculturel, puis expliquer leur proposition d'exploitation pédagogique et la soumettre à la discussion du groupe entier.

Nous choisissons ici de mettre en relief trois points qui nous semblent primordiaux pour notre analyse : la complexité de la définition de la notion de culture, la question de la traduction, qui pour nous consiste à faire passer un texte d'une culture à une autre, et la notion d'altérité, la littérature étant le lieu par excellence de la rencontre avec l'autre.

### **Comment approcher le concept de « culture » ?**

Pour les stagiaires, issus de l'université française, le terme civilisation prime encore sur celui de culture. Ceci n'est pas surprenant si l'on se souvient que les études de langues vivantes sont encore partagées entre trois domaines : littérature, linguistique et civilisation. De même, de nombreux manuels de langue du secondaire, même de tendance communi-

21. La littérature de jeunesse fera même partie des épreuves du nouveau concours CAPE (certificat d'aptitude au professorat des écoles) en 2005/2006.

22. Par groupe de trois ou quatre, les stagiaires choisissent un article parmi un ensemble qui leur est soumis. Ils doivent le lire individuellement, en discuter ensemble, puis en faire un résumé oral qu'ils présentent au groupe entier à l'aide de quelques points transcrits sur transparents. Ainsi chaque groupe présente un article différent et répond aux questions des autres groupes.



---

cative, utilisent toujours ce terme. Le terme culture, quant à lui, tend à être associé à celui de personne cultivée et à une vision souvent élitiste de la culture tout court, parfois opposée à culture populaire.

Aussi, il nous semble important de déconstruire le terme civilisation en l'opposant d'abord à son antonyme, la barbarie, en le resituant dans un contexte historique (celui de la colonisation) en relation avec sa définition étymologique (ce qui sépare les peuples plus évolués des autres). Il est surtout difficile, en si peu de temps, de faire prendre conscience aux étudiants que le terme civilisation implique une hiérarchie de valeurs, et que la supériorité des pays qui se disent civilisés est l'expression même de la conscience occidentale. Nous ajouterons qu'en France, où l'on commence à peine à prendre en compte l'histoire de l'immigration, une réflexion beaucoup plus approfondie sur le contexte historique dans lequel ces termes sont utilisés nous semble absolument vitale pour les futurs enseignants. Il importe qu'ils comprennent qu'une culture est aussi un héritage, qu'elle se construit donc dans l'histoire et se transforme de génération en génération, qu'elle est le souvenir du passé, même si ses manifestations perdent leur sens originel au fil du temps, et que l'on est libre de façonner cet héritage, de le modifier ou de s'en séparer. Perregaux (1994) propose la définition suivante du terme culture :

Ensemble de valeurs, de significations et de comportements acquis et partagés par les membres d'un groupe qui tendent à transmettre une certaine vision du monde et des relations aux autres. Le terme culture dans le sens où nous l'employons n'a rien d'une notion figée, statique, déterministe. Quand on dit qu'un enfant provient de telle ou telle culture, donc qu'il devrait avoir tel ou tel comportement, on lui dénie le droit d'avoir fait lui-même une lecture et une interprétation de sa culture. On le fige dans une représentation stéréotypée que nous avons nous-mêmes de sa culture. La culture n'est pas quelque chose d'extérieur à l'individu. Pour permettre la mobilité et de nouvelles créations culturelles et identitaires, nous considérons les termes cultures et identité comme des notions plurielles, évolutives (p. 157).

Une culture est donc interculturelle par définition, puisqu'on ne peut l'imaginer en dehors des autres cultures. Tout ce qui fait notre culture vient d'ailleurs (religions, chiffres, vocabulaire<sup>23</sup>, aliments). Tout cela est devenu nôtre au travers d'échanges, de migrations, de conflits. Et toute culture qui s'isole est amenée à disparaître. Aussi l'objectif est d'amener les stagiaires à envisager la culture comme l'ensemble des rapports dynamiques que nous entretenons avec le monde, avec les autres, et avec nous-mêmes. Dans cette perspective il n'est pas possible de parler d'éducation scolaire en dehors de la culture (Camilleri, 1994), il s'agit dès lors de construire une vision autre des relations entre éducation et culture (Clanet, 2000).

---

23. Voir à ce sujet *L'amiral des mots* (Aroneanu, 1988).



### **La question de la traduction**

Depuis plusieurs années, le Ministère de l'Education édite une liste d'ouvrages de littérature de jeunesse afin de suggérer aux enseignants du premier degré un ensemble d'ouvrages adaptés aux trois cycles pouvant constituer des parcours de lecture (MEN, 2002, p. 35). Quelle ne fut pas notre surprise de découvrir des auteurs anglais (entre autres) au sein de cette liste, et ceci sans la moindre mention indiquant à l'enseignant qu'il s'agit d'œuvres traduites.

Or, notre expérience de formateurs dans cet atelier nous a montré à maintes reprises que la plupart de nos stagiaires ne se posent jamais la question de la langue originale d'un album et qu'ils associent langue française à auteur français. Comment dès lors leur faire prendre conscience de ces attitudes ethnocentriques ?

Dans le peu de temps alloué à l'atelier, nous leur proposons une première réflexion sur le processus de traduction. En effet, l'enseignant qui lit en français *Une Histoire à quatre voix* de Browne (dont le titre original est *Voices in the Park*), et doit aider ses élèves à mener un travail interprétatif du texte, ne peut le faire sans prendre en compte le contexte culturel ou le système de représentation (tant au niveau du texte que des illustrations) dans lequel cet album a été produit.

Nous leur présentons cet album en anglais avec sa traduction en français côté à côté, afin de leur faire découvrir les écarts entre le texte cible et le texte source. Ces écarts leur permettent de réfléchir aux choix du traducteur d'adapter le récit, de gommer certaines spécificités culturelles ou d'en rajouter etc.

Nous citons cet album de Browne parce qu'il nous semble tout à fait paradoxal de proposer de lire un ouvrage de jeunesse qui traite de la notion de point de vue (aux niveaux du texte et de l'illustration) sans prendre en compte le contexte de sa création : c'est justement parce qu'il a été écrit dans une autre langue et qu'il s'adresse à des lecteurs qui vivent dans une autre culture qu'il permettra de donner à l'élève encore un autre point de vue.

De plus, quand on sait combien d'ouvrages de jeunesse sont traduits de l'anglais, alors même que si peu de ceux écrits dans d'autres langues sont traduits en anglais, il devient primordial d'ouvrir les élèves à la littérature de jeunesse européenne autre que celle du monde anglophone. C'est ce que tentent de réaliser deux projets européens spécifiquement dédiés à la littérature de jeunesse : le projet « *Only Connect* »<sup>24</sup> (Hélot et Jacoberger, 2003), et le projet « *European Picture Book Collection* »<sup>25</sup> (Cotton, 2000). Ces deux projets utilisent la littérature de jeunesse non seulement pour présenter différents points de vue ou différentes cul-

24. <https://elmer.st-andrews.ac.uk/public/EC001/index.html>

25. <http://www.ncrcl.ac.uk/eset/index.asp>



---

tures, mais aussi pour les réconcilier, car nombre de thèmes présents dans les ouvrages sélectionnés sont universels. De plus, on peut les consulter sur internet, avec un large choix d'activités pédagogiques permettant aux futurs enseignants d'ouvrir leurs élèves, dès leur plus jeune âge, à un univers littéraire et pictural aussi varié que possible.

Nous allons plus loin que ces projets que l'on pourrait qualifier « d'eurocentriques » et incluons dans l'ensemble des ouvrages disponibles, des éditions de contes bilingues ou de fiction dans plusieurs langues et en particulier dans les langues de la migration. Nous pensons que ces ouvrages bilingues permettent d'accueillir dans la classe des langues parlées par certains élèves, de les partager avec tous les élèves et de donner une visibilité dans la classe à des langues que les maîtres ne connaissent pas, mais que certains élèves reconnaissent ou savent lire.

Dans cette perspective, l'un des ouvrages qui nous paraît particulièrement riche s'intitule *Le tour de terre en poésie* (Henry, 1998), une anthologie multilingue de poèmes du monde traduits en français. Ici la traduction permet de passer les frontières de langues puisqu'elle donne accès à une soixantaine de langues différentes. Quant à l'ouvrage, il illustre le fait que toutes les langues se valent et que « chacune porte en elle le poème qui nous parle, l'émotion qui nous ressemble étrangement » (Henry, 1998, préface). L'important ici étant bien de réfléchir au rôle que peut jouer la littérature dans la vie des enfants, dans leur approche de la littéracie en général – et pas seulement pour les apprentissages scolaires – et de contribuer à construire une compréhension mutuelle entre les peuples – et pas seulement à l'intérieur des frontières de l'Europe.

### **La notion d'altérité**

L'expérience de la diversité culturelle est au cœur du processus de la création littéraire. Et comme l'expliquent Abdallah-Preitcelle et Porcher (1996) :

[...] le texte littéraire, production de l'imaginaire, représente un genre inépuisable pour l'exercice artificiel de la rencontre AVEC l'Autre : rencontre par procuration certes, mais rencontre tout de même. [...] il est actuellement redécouvert comme un médiateur dans la rencontre et la découverte de l'Autre (p. 138).

En effet, la littérature permet d'explorer une multiplicité de personnages, de situations, de cultures et d'éviter la référence à un seul modèle universel. C'est selon cette approche plus ethnologique et comparatiste<sup>26</sup> de l'étude du texte littéraire que nous proposons aux étudiants de choisir de lire et d'exploiter un ouvrage de leur choix, tout en prenant en compte la dimension de l'altérité. Nous les laissons libres de leur propre interprétation

---

26. Puisque « au commencement de toute interrogation comparatiste, il y a une attention portée à l'étranger, à la connaissance des cultures étrangères, aux contacts et aux rencontres, aux affinités entre écrivains, aux interférences entre cultures, à l'écriture de découvertes réciproques » (Pageaux, 1994, p. 25).



de cette notion. Il ne s'agit pas par exemple, de les orienter vers une étude de la représentation de l'étranger dans les ouvrages proposés mais bien d'aborder l'image de l'autre véhiculée par la littérature de jeunesse. Certains choisissent des récits situés en Afrique (*Yacouba*), d'autres des histoires situées dans le passé (*Otto*), d'autres encore des ouvrages qui traitent de la rencontre (*La Taupe et la Taupe*) ou de la couleur de la peau (*Peau noire, peau blanche*), ou très spécifiquement de qui est l'autre en moi (*Petit Bleu et Petit Jaune*)<sup>27</sup>.

La notion d'altérité est donc abordée d'abord au travers de la lecture d'un ou plusieurs ouvrages, et toujours en groupe, afin de confronter les interprétations et les différentes manières d'en envisager leur lecture en classe. Dans un second temps, diverses activités d'anticipation, de compréhension, d'écriture etc., sont élaborées par les différents groupes. L'échange final lors duquel tous justifient leur choix et leurs approches pédagogiques permet de nourrir la réflexion de chacun sans en avoir fixé les limites au préalable. Ainsi les étudiants eux-mêmes soulèvent la question de l'identité et engagent une discussion sur la relation entre altérité et identité.

Il est alors possible de faire un retour sur les lectures proposées au début de l'atelier (en particulier Maalouf, 1998) pour insister sur le fait qu'il est réducteur d'attribuer à un individu des caractéristiques supposées correspondre à une collectivité quelconque. Car comme l'écrit Perregaux (1994) : « Chacun se définit par l'appartenance à une ou plusieurs cultures. Chacun appartient à un faisceau d'identités qui inclut le culturel. L'individu ne se retrouve pas dans une identité monolithique, définie par un nombre de traits donnés comme définitifs et immuables » (p. 157).

Nous ne citons ci-dessus que quelques exemples, mais les ouvrages pour l'enfance qui traitent de l'altérité sont de plus en plus nombreux. Certes, comme l'analyse Rispail (1997), l'autre est loin d'être envisagé de la même façon à toutes les époques et par tous les auteurs. Cette auteure propose dans un article très intéressant de distinguer entre « l'autre isolé », « l'autre rencontré » et « l'autre réfléchi » ou « regardé » qu'elle explique ainsi : « cet autre qui est peut-être moi » et que l'on rencontre dans des ouvrages « qui proposent au lecteur sans la lui imposer, une réflexion sur lui, sur l'autre, sur le monde » (p. 101). Dans ce type de récit, l'enfant apprend à regarder l'autre et donc à se décentrer, à comprendre que l'autre est en nous autant qu'à l'extérieur de nous.

C'est chaque fois que le texte, transcendant l'isolement de l'autre ou la rencontre avec l'autre, va vers l'échange des rôles, invite au passage, chaque fois qu'il sert de passerelle, que nous le pensons réellement interculturel, puisque, comme dans un parcours initiatique, il aide l'enfant lecteur à construire son identité à travers sa propre altérité [...]. (Rispail, 1997, p. 103).

27. Récits dont les auteurs sont Dedieu (1994), Ungerer (1999), Bialestowski et Spinga (1996), Bichet et Vautier (2000), Lionni (1986), cités par ordre d'apparition dans le texte.



---

Si l'on considère que l'expérience de l'altérité est une des finalités de l'éducation, la lecture et l'analyse d'ouvrages de littérature de jeunesse est riche d'exemples que les futurs enseignants du primaire peuvent utiliser en classe. Mais ceux-ci devront comprendre que la démarche ne consiste pas à rechercher systématiquement un contenu culturel ou interculturel dans une œuvre selon une démarche catégorisante, mais comme l'écrivent Abdallah-Preitcelle et Porcher (1996) « à rechercher l'étrange familiarité de l'altérité » (p. 140)<sup>28</sup>.

### **Conclusion : comment circonscrire l'interculturel**

Qu'il s'agisse de formation à l'international ou de formation bilingue, il nous semble impossible de concevoir leurs contenus en dehors d'une réflexion sur la notion d'interculturel menée en collaboration avec les étudiants/stagiaires. À ce sujet, si nous sommes d'accord avec les propos de Clanet (2000) sur le fait qu'en France rien ou presque rien n'est fait pour permettre aux futurs enseignants de situer les activités de l'école par rapport à un extérieur de l'institution scolaire, nous ne partageons pas son constat de désintérêt des stagiaires pour les approches interculturelles. Car quand les formateurs leur offrent la possibilité de sortir des routines pédagogiques d'une école centrée sur la transmission des savoirs canoniques, quand ils incluent dans leur formation « une perspective qui prend la culture au sérieux » (Dasen & Jahoda, cités par Dasen, 2000, p.10), les futurs enseignants saisissent ces occasions, que ce soit pour partir faire un stage à l'étranger, pour réfléchir à la construction de rencontres de l'autre côté de la frontière ou pour prendre en compte la notion d'altérité dans leur approche de la littérature de jeunesse.

C'est au travers d'une réflexion menée sur ces activités *a posteriori*, qu'il devient possible d'aborder avec les futurs enseignants des questions qui les motivent, et sur lesquelles les formations disciplinaires leur laissent rarement le temps de réfléchir, à savoir quelles sont les fonctions de l'école et quelle est la finalité de l'éducation. Sur ce point, nous partageons l'avis de Clanet (2000) lorsqu'il écrit qu'il est essentiel que « chaque enseignant, chaque responsable de l'éducation devienne capable de porter sur l'institution scolaire un regard distancié qui lui permette de percevoir le sens de l'éducation scolaire bien au delà du sens que lui affecte l'institution » (p. 237).

Nous pensons que les activités décrites ci-dessus, dans la mesure où elles ont permis aux stagiaires de sortir de l'institution, ou de sortir d'eux-mêmes, les ont aidés à regarder l'école de l'extérieur, à voir l'autre en eux et dans l'enseignant qu'ils vont devenir, à se construire un autre regard, et à mettre l'éducation scolaire à distance. Mais nous ne sommes qu'au début

---

28. Il est évident pour nous que la littérature en général et pas seulement la littérature de jeunesse propose, à travers la fiction, une expérience de l'altérité et de l'étrangeté. Nous insistons auprès des stagiaires, qui pour certains lisent peu, sur l'importance du texte littéraire comme un des modes d'accès à la compréhension du monde, des autres et de soi.



d'un long chemin. Car nos expériences pédagogiques reflètent la façon dont la recherche interculturelle s'est développée sur le terrain pour répondre à des problèmes concrets d'intolérance ou d'ethnocentrisme. Les hésitations institutionnelles, l'absence conceptuelle de l'interculturel dans les programmes officiels de l'Education nationale continuent à représenter un défi important. En termes plus positifs, une brèche semble bel et bien ouverte, en lien, forcément, avec un tournant dans la conception de la nation à la française.

« [L']idée d'interculturel est étrangère à la conception française de la nation et de l'éducation. La nation française s'est construite en réduisant les langues et les cultures régionales, en instaurant une langue et une culture communes, au service d'une nation unie. L'école a été l'un des principaux instruments de cette unification. L'édification d'une conscience nationale garante de l'homogénéité de la nation s'est faite par la réduction des différences et par l'adhésion des dominés » (Munoz, citée par Demorgan & Lipiansky, 1999, p. 21).

Nous avons essayé dans cet article de répondre à deux questions centrales : que recouvre la notion d'interculturel et comment construire en formation d'enseignants une ébauche de compétence interculturelle ?

Il est clair que pour nous « interculturel » est un terme qui inclut l'idée d'échange, de contact, d'interdépendance, de dialogue, de rencontre, de négociation entre groupes ou personnes de cultures différentes et qui devrait aussi inclure le terme de solidarité. Nous pensons que c'est grâce aux échanges, aux rencontres, aux négociations que se créent de nouvelles relations culturelles et que se développent des compétences qui mènent à une plus grande ouverture d'esprit, à la reconnaissance de l'autre, à une volonté d'échange et de tolérance, et même à une nouvelle façon de communiquer. Nous pensons aussi qu'au départ d'une pédagogie interculturelle se situent des démarches d'apprentissage se basant sur l'expérience vécue des stagiaires, leurs interrogations et leurs représentations. Il s'agit de construire avec eux le sens de leurs expériences à l'étranger ou avec des « étrangers ». Nous espérons que notre réflexion peut contribuer à construire nos formations comme des espaces où nos stagiaires se voient offrir la possibilité de dépasser des frontières, des frontières réelles ou imaginaires, les frontières de leur perception ou de leur pensée.



## Références

Abdallah-Pretceille, M. (1992). *Quelle école pour quelle intégration ?* Paris : Hachette, CNDP.

Abdallah-Pretceille, M. & Porcher, L. (1996). *Education et communication interculturelle.* Paris : PUF.

Akkari, A. (2000). Au delà de l'ethnocentrisme en sciences de l'éducation. In P. Dasen & C. Perregaux (Ed.), *Raisons Educatives : Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation* (pp. 31-48). Bruxelles : De Boeck.

Aroneanu, P. (1988). *L'Amiral des mots.* Paris : Syros.

Barthes, R. (1975). *Roland Barthes par lui-même.* Paris : Seuil.

Benert, B. (sous presse-a). L'enseignement de l'allemand à l'école primaire en Alsace : analyse des écarts culturels en situation de communication pédagogique. In C. Hélot (Ed.), *Ecarts de langues, écarts de cultures : A l'école de l'autre.* Berne : Peter Lang.

Benert, B. (sous presse-b). Quels sont les obstacles à l'acquisition de la langue allemande en Alsace. In J. Aden (Ed.), *De Babel à la mondialisation : apport des sciences sociales à la didactique des langues.* CNDP-CRDP de Bourgogne (collection Document, actes et rapports pour l'éducation).

Bialeostowski, G. & Spinga, N. (1996). *La Taupe et la Taupe.* Paris : Albin Michel Jeunesse.

Bichet, Y. & Vautier, M. (2000). *Peau noire, peau blanche.* Paris : Gallimard Jeunesse.

Bothorel-Witz, A. (2004). La « langue régionale » en Alsace, polysémie et polémiques. In A. Bothorel-Witz (Ed.), *Enseigner en classe bilingue. Former les enseignants des classes bilingues « français/langues régionales »* (pp. 37-53). Actes de l'université d'automne, IUFM d'Alsace, site de Guebwiller, 24-27 octobre 2002, DESCO, Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Browne, A. (1998). *Voices in the Park.* London : Corgi Books.

Browne, A. (1998). *Une histoire à quatre voix.* (Traduit par Elisabeth Duval). Paris : Kaleidoscope.

Butzkamm, W. (1996). *Unterrichtssprache deutsch.* Munich : Hueber.

Camilleri, C. (1994). La psychologie du culturel à l'interculturel. *Bulletin de Psychologie*, 48 (419), 236-242.

Clanet, C. (2000). L'interculturel et la formation des maîtres : institution et subjectivisation. In P. Dasen & C. Perregaux (Ed.), *Raisons Educatives : Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation* (pp. 223-242). Bruxelles : De Boeck.

Coatelem, J.-L. (2005, 6 mai). Interview donnée à *Le Monde* (Quotidien Français édité à Paris).

Cotton, P. (2000). *Picture books sans frontières.* Stoke on Trent : Trentham Books.

Dasen, P. (2000). Approches interculturelles : acquis et controverses. In P. Dasen & C. Perregaux (Ed.), *Raisons Educatives : Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation* (pp. 7-30). Bruxelles : De Boeck.

Decime, R. & Gajo, L. (2003). Regards croisés sur l'éducation bilingue en Vallée d'Aoste (4ème partie). *Education et Sociétés Plurilingues*, 15, 7-16.

Decime, R. & Pasquier, A. (2003). Regards croisés sur l'éducation bilingue en Vallée d'Aoste (2e partie). *Education et Sociétés Plurilingues*, 14, 17-23.

Decime, R. & Ragot, A. M. (2002). Regards croisés sur l'éducation bilingue en Vallée d'Aoste (1re partie). *Education et Sociétés Plurilingues*, 13, 13-20.

Demorgon, J. & Lipiansky, E. M. (1999). *Guide de l'interculturel en formation.* Paris : Retz.

Dedieu, T. (1994). *Yacouba.* Paris : Seuil Jeunesse.

Geiger-Jaillet, A. (2005, sous presse). Sprachunterricht : Die Modelle 3-6-13 und ihre Umsetzung im Elsass. In G. Schlemminger (Ed.), *Aspekte bilingualen Lehrens und Lernens. Schwerpunkt Grundschule*, (pp.79-110). Baltmannsweiler : Schneider-Hohengehren.

Gajo, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe.* LAL, Paris : Didier.

Hagège, C. (1996). *L'enfant aux deux langues.* Paris : Odile Jacob.

Hélot, C. (1997). Les dimensions sociales et affectives du bilinguisme précoce : quelles incidences pour l'enseignement des langues à l'école ? *Les Cahiers du CIRID*, 6.

Helot, C. & Jacobberger, I. (2003). *Intercultural education and the translation of children's literature.* Strasbourg : Université Marc Bloch.



Henry, J.M. (1998). Préface. In J. M. Henry (Ed.), *Tour de terre en poésie. Anthologie multilingue de poèmes du monde*. Paris : Rue du Monde.

Lionni, L. (1986). *Petit Bleu et Petit Jaune*. Paris : L'école des loisirs.

Loi No 380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école *Journal officiel de la république française*, 96, 7166. (24 avril 2005).  
Accès : <http://www.legifrance.gouv.fr/WAspad/UnTexteDeJorf?numjo=MENX0400282L>

Maalouf, A. (1998). *Les Identités Meurtrières*. Paris : Grasset.

Ministère de l'Education Nationale (2002). *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?* Paris : CNDP-XO Editions.

Murail, M.-A. (1989). *Le hollandais sans peine*. Paris : L'école des loisirs.

Murphy-Lejeune, E. (1993). *L'étudiant européen voyageur. Un nouvel étranger*. Paris : Didier.

Pageaux, D.-H. (1994). *La Littérature générale et comparée*. Paris : Colin.

Papastiba, V. (2003). *Des étudiants européens. « Erasmus » et l'aventure de l'altérité*. Berne : Peter Lang.

Perregaux, C. (1994). *Odyssea. Accueil et Approches interculturelles*. Neuchâtel : Commission romande des moyens d'enseignement et d'apprentissage (COROME).

Ricoeur, P. & Daniel, J. (2005, 30 juin - 6 juillet). L'étrangeté de l'étranger. *Le Nouvel Observateur*, 36-40.

Rispail, M. (1997). L'autre dans la littérature de jeunesse. In M. L. Lefebvre & M. A. Hily (Ed.), *Les situations plurilingues et leurs enjeux* (pp. 93-106). Paris : l'Harmattan.

Scheidhauer, C. (2001). Comment faut-il enseigner l'allemand en Alsace ? Le Savoir scientifique pris au jeu d'une controverse identitaire. *Les Cahiers du CIRID*, 13, 3-33.

San Antonio (1988). *Baisse la pression, tu me les gonfles !* Paris : Fleuve Noir.

Schlemmering, G. (2003). LehrerInnenbildung und Fremdsprache in der Grundschule. *Schule im Blickpunkt. Zeitschrift des Landeselternbeirats Baden-Württemberg*, 5-9.

Schlemmering, G. (2004). Le cursus « Europalehramt » à la Pädagogische Hochschule de Karlsruhe. In A. Bothorel-Witz (Ed.), *Enseigner en classe bilingue. Former les enseignants des classes bilingues « français/langues régionales »* (pp. 197-211). Actes de l'université d'automne, IUFM d'Alsace, site de Guebwiller, 24-27 octobre 2002, DESCO, Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Strauss-Raffy, C. (2004). *Le saisissement de l'écriture*. Paris : L'Harmattan.

Ungerer, T. (1999). *Otto*. Paris : L'école des loisirs.

Wicke, R. E. (1995). *Kontakte knüpfen*. Berlin : Langenscheidt.



