

Interkulturalität als Herzstück der Bildung für eine Menschlich begründete Gesellschaft

Anne Herrmann-Israel

Sciences de l'Éducation et de la Formation

Zusammenfassung

Basierend auf dem Identitätskonzept (Dervin) wird der Begriff Interkulturalität durch semantische Deklinationen in epistemologischen (Abdallah-Preteille, Devereux, Chalmel) und empirischen Ansätzen (Universitäts-Interkulturelles Projekt) im Kern der Subjekt-Kultur-Beziehung untersucht. Sie fragen schließlich nach den Bildungszielen (Schulung des Lernenden zur Entwicklung seiner Kompetenzen oder Fähigkeiten?), ihren Herausforderungen und den Grenzen des Begriffs Interkulturalität im Kontext von Kompetenz.

L'interculturalité, cheville ouvrière de l'éducation pour une Société fondatrice de l'humain

Résumé

Fondé sur le concept d'identité (Dervin), le terme interculturalité est exploré par déclinaisons sémantiques dans des approches épistémologiques (Abdallah-Preteille, Devereux, Chalmel,) et empirique (Projet interculturel universitaire) au cœur du rapport sujet-culture. Celles-ci interrogent finalement les finalités éducatives (éduquer l'apprenant vers le développement de ses compétences ou de ses capacités ?), leurs enjeux et les limites du terme interculturalité dans un contexte de compétences.

Interculturality, the linchpin of education for a human founding society

Abstract

Taking the concept of identity (Dervin) as a basis, the term 'interculturality' is explored through semantic declensions in epistemological (Abdallah-Preteille, Devereux, Chalmel) and empirical (University Intercultural Project) approaches at the core of the subject-culture relationship. In the end, these approaches question the educational goals (educating the learner towards the development of his/her competences or his/her abilities?), their stakes and the limits of the term 'interculturality' in a context of competence.

Comme le signifiait le Professeur Fred Dervin lors de la journée d'inauguration de la Chaire Interculturalités à l'Université de Haute-Alsace, le terme interculturalité est fortement lié à la dimension idéologique politique et économique alors qu'il est bien plus complexe et polysémique : « il pose davantage de questions qu'il ne donne de réponses ». Et renvoyant autant à des différences qu'à des similarités, il s'organise autour d'un concept central, l'identité. C'est en ce sens que la racine radicale du terme culture, précédée d'une plurivocité de préfixes *inter* (entre), *multi* (nombreux), *pluri* (plusieurs), *trans* (à travers), *ac* (avec), *méta* (au-delà, à côté, entre ou avec), *a-* (marque la privation), *dé* (éloigné, séparé ou opposé) ou *endo* (en-dedans) peut se concevoir de manière transversale et singulière aux multiples représentations et significations éminemment construites par chaque sujet humain.

1 L'interculturalité fondée sur l'identité singulière et plurielle

1.1 Épistémologie de l'hétérogénéité (Abdallah-Pretceille)

Valorisant la logique variationniste et différentielle (et non différentialiste)¹, Abdallah-Pretceille (2003) signe ce paradigme de (re)connaissance et d'anthropologie générative et relationnelle au sein d'une démarche herméneutique et pragmatique. De fait, présenter l'interculturalité sous forme de dialogue et de contact des cultures est vide de sens puisque ce ne sont pas les cultures qui entrent en contact mais bien les êtres humains (1999, *Anthropos.*) dans une perspective de « fonction ontologique » (sens à soi et à autrui) et de « fonction instrumentale » (adaptation aux environnements) (1999, 9-14, Puf).

D'une part, la construction identitaire s'effectue au cœur d'« une interaction étroite entre l'identité pour soi et l'identité pour autrui, l'appréciation personnelle et la comparaison sociale, les idéaux individuels et les modèles culturels, le conscient et l'inconscient » selon Lipiansky (In Desmet et Pourtois, 1997, 62). Elle renvoie à une diversité de logiques culturelles (appartenance, relationnelle, organisationnelle, fonctionnelle, etc.) développées à partir de phénomènes psychologiques, sociologiques, langagiers et communicationnels (Ibid.). Ces derniers forment une « dynamique » « nébuleuse » qui fourmille autant de modèles explicatifs des cultures et de pratiques quotidiennes que de formations culturelles nouvelles, de métisages, d'emprunts, de manipulations et de créations développés par les sujets :

« L'identité, loin d'être une catégorie stable, est surtout une dynamique, une construction permanente, (...) elle est source d'ajustements, de contradictions, voire de conflits, de manipulations et de dysfonctionnements. » (Devereux, in Op. Cit., 14).

Si l'être humain se reconnaît comme sujet et acteur par son appartenance et sa participation à plusieurs subcultures (cultures régionales, générationnelles, professionnelles, religieuses) selon Touraine, 1984 (in Op. Cit.), Abdallah-Pretceille admet que son identité se pose aussi

¹ Abdallah-Pretceille interroge le statut épistémologique des différences culturelles qui relève « de la théorie évolutionniste, largement remise en cause dans le domaine de la recherche anthropologique » et qui s'appuie tant sur des lois générales (psychologie expérimentale) que sur « des typologies descriptives différentialistes » (le but étant de représenter des spécifications particulières) pouvant néanmoins « mener vers une forme de dérive culturaliste ». Partant du principe de diversité dans le cadre de la pédagogie interculturelle qui est soutenu par l'idée d'une approche des « différences individuelles », elle défend « le principe de variation », ou « variabilité intra et inter individuelle » (Reuchlin, 1978, in Op. Cit., 27), dans les processus de conduites humaines.

dans une dimension plurielle face à la « réalité sociale et culturelle (...) de plus en plus polychrome et diversifiée, de plus en plus labile et dynamique » (« une miniaturisation et une mondialisation du social », des marqueurs identitaires fugaces, etc.). Selon elle, identité et culture vont de pair non uniquement « à partir de codes, de signes, mais à partir de symptômes, d'une relation, d'une mise en contexte, d'une situation » favorisant la reconnaissance et l'expérience de l'altérité à acquérir et à cultiver en continu. Car « autrui ne se laisse pas saisir en-dehors d'une communication et d'un échange » (2003, 14).

D'autre part, si cette rencontre humaine s'opère au cœur d'une confrontation permanente à d'autres identités (Lipiansky, 1980, in Op. Cit.), elle génère également des rapports de force et de domination (Certeau, 1974, in Op. Cit.) et une redéfinition perpétuelle de soi par l'autre et de l'autre par soi (Laing, 1961, in Op. Cit.).

Énoncée de « multidimensionnalité » au cœur de l'altérité par Todorov (1982), cette redéfinition se décline premièrement sur un plan axiologique par le jugement de valeur qui va estimer l'Autre *bon/mauvais, apprécié/non, égal/inférieur*. Secondement, basée sur un plan praxéologique, elle se profile à travers une action de s'en rapprocher ou de s'en éloigner (*j'embrasse ses valeurs, je m'identifie à lui/je l'assimile à moi et lui impose ma propre image, soumission à l'autre/ de l'autre, neutralité/indifférence*). Et troisièmement, le plan épistémique répond par des états de connaissances élevés ou faibles (*je connais/j'ignore l'identité de l'autre*). La morale tirée de l'ouvrage de Todorov conclut à la nécessité d'une « méditation intelligente », car « la connaissance de soi passe par la découverte de l'autre et la différence que révèle l'altérité doit être vécue dans l'égalité » (Duverger, 1983, 284). Et lorsque cette équipollence du respect pour soi-même et pour l'Autre n'est pas observée, c'est par mépris d'autrui dans « l'oubli de ce en quoi il nous est semblable et de ce en quoi il nous est différent », argue Albert Schweitzer, le célèbre apôtre du respect de la Vie (Litzelmann, n.d.).

Côté éducation, on observe qu'« expérimenter l'interculturalité dans une classe de vingt élèves se conçoit non à travers l'idée d'une classe homogène mais bien hétérogène « puisqu'il y a vingt personnalités différentes même si elles sont toutes françaises », infère Abdallah-Pretceille lors de la Journée Novatris du 12 avril 2018.

Il est donc question d'interpersonnalité, terme susceptible de rejoindre littéralement celui de pluralité de par « leur existence en grand nombre et le fait de n'être pas unique » (Le Robert), qui dessille pourtant une kyrielle de sujets *Moi* originaux et hétéroclites impossibles à uniformiser et à catégoriser en nomenclatures et monades, en références linéaires ou en modèles explicatifs déterministes des échecs et difficultés, des comportements et attitudes (Abdallah-Pretceille, 2003, 15-18). On y célèbre la diversité de la singularité basée sur leurs propres références inhérentes à leur vivre, à leurs savoir/être/penser/faire/expérimenter, à leurs ressources, émergences et potentiels, à leurs capacités, leurs héritages, histoires et contextes, à leurs aspirations et valeurs, leurs alliances et relations, etc.²

L'interpersonnalité se situe dans un schéma d'intersubjectivités à partir de la question du cœur, de *rencontres* de sujets *Moi* enculturés³ et acculturés⁴ parce qu'insérés dans des situations de contact (Abdallah-Pretceille, 1999, Anthropos.). Celui-ci se fonde non sur un rapport à l'étranger (Dervin, Ibid.) -ou à l'étrangéité- mais bien à *la personne-sujet*. Ce à quoi nous

² Témoignages recueillis auprès d'adultes en situation de handicap, Herrmann-Israel (2021, 246).

³ Transmission d'éléments culturels, normes et valeurs dès la naissance de l'enfant par le groupe d'accueil.

⁴ Phénomènes résultant des multiples contacts entre groupes d'individus de cultures différentes et engendrant des changements au niveau des patrons culturels originaux de l'un des deux groupes.

faisons nôtre la question posée par Abdallah-Pretceille (Ibid.) à l'enseignant ou à l'éducateur face à l'apprenant en situation de handicap : « *Vois-tu d'abord la personne ou le handicap ?* ».

1.2 Épistémologie de la complémentarité (Devereux)

L'épistémologie de la complémentarité propre à l'ethnopsychiatre Devereux se centre sur les rapports entre la vie psychique (compréhension de l'individu) et la culture (compréhension de la société et de sa culture). Cette approche dynamique des cultures et de l'interculturalité se veut ainsi « *métaculturelle* » parce que « fondatrice de l'humain » (Daubigny, 2007, 17).

Selon lui, l'être humain « fonctionne en tant que créateur, créature, manipulateur et médiateur de culture en tout lieu et de la même manière » qu'il définit de « Culture en soi » propre à sa dimension biologique *homo sapiens*, distincte de « l'homme, être de culture » (Policar, 2009, 102). C'est ainsi que Devereux fait valoir le psychisme humain sous le grade d'« unité fondamentale » de l'être humain au titre d'un « statut éthique et scientifique » équivalent à l'ensemble de ses pairs, quelles que soient « ses productions culturelles et psychiques, ses manières de vivre et de penser » (Op. Cit.). Au point d'en faire une requête auprès de ses collègues psychiatres, celle de :

« Partir de la culture en tant qu'expérience vécue (...). Peu importe que la culture de ces individus représente tel ou tel item, ce qui est important c'est que les névrosés ou les psychotiques réinterprètent (ou même 'déculturent') des items culturels en relation avec leurs conflits ou leurs délires personnels » (Op. Cit., 98).

La Culture est un moyen d'unification favorisant la survie et le développement des potentialités des hommes et c'est la culture qui est « la source des activités symboliques qui libèrent (...) leurs aptitudes à l'individuation, à la différenciation et à la socialisation » (Daubigny, Ibid.). Faisant rapport avec l'éducation, Devereux estime que la survie d'une société nécessite que « ses membres soient capables d'une perception de leurs propres besoins individuels et collectifs, des réalités sociales et extrasociales » :

« Toute société saine encourage (...) chez l'individu le sens du Soi – du Soi-même- et la certitude quant à sa propre identité et réalité – et celle d'autrui » (Op. Cit.).

Eduquer et former en contexte interculturel ne peut amnistier la Culture en soi selon Devereux, autrement dit le *Moi* de la personne. Celui-ci nécessite d'être structuré dans un processus de différenciation et de socialisation positive (*Moi socialisé*, Herrmann-Israel, Ibid., 125) soutenu par la culture qui favorise « autant la socialisation que le sentiment d'exister en tant que personne humaine de manière différenciée et singulière » (Daubigny, 2007, 17).

L'interculturalité se veut ainsi force de proposition et plus encore, cheville ouvrière de « l'éducation » qui est un moyen sûr tendant « à structurer le Moi des sujets » selon Devereux.

Or, au carrefour de ces réflexions interculturelles surgissent deux interrogations auxquelles l'éducation ne semble pouvoir déroger : quid du *Moi* marqué des principes de complémentarité et d'universalité ? Et quelle est sa visée éducative : sociale ou individuelle ?

2 L'interculturalité, au cœur d'une visée éducative sociale ou individuelle

2.1 Le *Moi*, une valeur holistique d'unité

S'agissant de la valeur intrinsèque et extrinsèque du *Moi* du sujet, le concept tripartite du sujet *Moi* communément appelé 'corps, âme et esprit', « invariant de la philosophie biologique », « paraît particulièrement adapté à la prise en compte des différentes dimensions de l'existence humaine et à la constitution d'une véritable Science de l'Homme au sens qu'en donnait Barthez », affirme Lavabre-Bertrand (2013, 35). Fondé sur des recherches étymologiques et lexicographiques (Herrmann-Israel, Ibid., 269-283), il met en exergue une valeur d'unité dans un *corps* physique vivant (par son *âme* considérée comme un principe vital, le *nephesh* hébraïque), la *pensée* (son fonctionnement intellectuel, cognitif, etc.) et le *cœur*.

« Principe d'unité créatrice, d'indépendance et de liberté : c'est le fondement même de la subjectivité » selon Maritain, inspirateur de Freire (Ruduguka Baleke, 2009), le cœur ne se détermine pas uniquement en termes d'affects, d'émotions et de sensibilité mais bien plus largement en trois entités substantielles. En soubassement est institué le *cœur profond* de l'être humain : son centre le plus secret, intime et authentique. Puis se présentent divers modes de connaissances du *cœur* (conatives, cognitives, mémoratives, volitives, affectives, morales et intuitives), qui sont orientées par un connecteur, *l'esprit du cœur* (traduction grecque de « *pneuma* » tirée de l'étymologie du terme 'cœur' ou « *pneuma de l'ego* », Lavigne, 2007).

L'esprit du cœur de l'être humain se définit non seulement comme un état et un moyen ayant un pouvoir de connaissance, de décision, de désir, d'action mais aussi comme un récepteur mouvant faisant jonction avec le propre *Moi* du sujet (cœur et pensée) et avec d'autres *pneumas*. C'est par ce moyen que le sujet connecte, communique et co-agit avec d'autres sujets *Moi* (leur propre *esprit du cœur* en lien avec leur pensée et leur cœur) ou avec d'autres *pneumas* (un *pneuma quelconque* ou un *pneuma divin*, définis respectivement comme « *une simple essence ou puissance de Dieu, dépourvue de matière, possédant un pouvoir de connaissance, de décision, de désir et d'action* », Herrmann-Israel, Ibid.) issus d'un « immense réseau de forces et d'influences » extérieures, selon Maritain (Ibid.).

Dans cette perspective philosophique biologique et sémantique, la construction identitaire du *Moi* s'émerge ainsi à partir de sa personnalité (formée à partir du cœur) puis de son altérité (être humain spirituel -tiré du terme 'esprit' en grec *pneuma*- puisqu'en relation à). Son éducation nécessite la prise en compte de sa dimension immanente holistique et multi-référentielle parce que singulière de sens et de signifiacances.

En termes de finalités éducatives visées dans le champ scolaire en France depuis la période de la Modernité (1500-XXème s.), on observe une forme d'hyper-rationalisation (primauté de la *pensée*) dont a été objet l'apprenant, que Desmet et Pourtois (1997, 28) désignent de puissante tutelle idéologique de la connaissance. Dans un autre sens, l'éducation visant l'appropriation, la découverte et le développement de son cœur (combiné à une dynamique holistique de son être) ne serait-elle pas à interroger au cœur de notre société postmoderne contemporaine présentant des indicateurs d'hyper-centration subjective (la primauté du *cœur*)⁵, de perte de repères et de certitudes,⁶ etc. ?

⁵ Serait-ce une autre forme idéologique tutélaire (Herrmann-Israel, Ibid., 296) ?

⁶ Diversité étourdissante de propositions philosophiques religieuses et non religieuses, « conviction qu'il ne peut absolument pas y avoir de valeurs et de vertus universelles et valables pour tous les hommes », valeurs et vertus

2.2 Culturation sociale ou processus constructiviste ?

La visée éducative Moderniste s’empirent de la culturation sociale homogène de l’homme prônée par Kant au sens de *kultur* (*civilisation*) dans une perspective de son devenir citoyen : devoir social pour un ordre social pacifique et harmonieux, individu rationnel par son ‘Selbstdenken’ – penser par soi-même- renonçant à sa subjectivité.

Dans le champ ethnopsychiatrique, elle rejoint « l’identité ethnique » de Devereux, une réalité ou identité sociale de l’individu, imposée (nationale, confessionnelle, etc.) et unidimensionnelle, « un étiquetage social, fonctionnel à usage de tri par nature unidimensionnel » le contraignant à l’uniformité et au renoncement à son identité personnelle (Daubigny, *Ibid.*, 22). A ce sujet, un adulte en situation de handicap accompagné par un Service d’Accompagnement à la Vie Sociale affirma⁷ : « Le Service d’accompagnement, ça permet de faire des choses mais on n’est jamais vraiment adapté à ce que la société nous demande, qui nous cale et nous calcule. On essaie d’être de meilleur en meilleur en meilleur jusqu’à ce qu’on plafonne ».

Cette réalité sociale se rapproche de la pensée de Abdallah-Pretceille (2003, *Anthropos*, 35-73) qui, reliant la question à la politique éducative française, décrit une logique « catégorielle, normalisante, causaliste et descriptive », stigmatisante « d’épiphénomènes » ou d’élèves « mythiques », « abstraits (...) produits par abstractions successives [par fracture théorico-pratique] et sur des déterminations sociales, culturelles et psychologiques ». Selon elle (1999, 119), l’école est « de plus en plus réduite à une technicisation des savoirs, des compétences et des conduites » (absences de perspective axiologique, d’affichage éthique et d’apprentissage de la rencontre de l’autre marqué par la diversité ; méthodes orthopédiques, etc.) et elle n’est plus qu’un lieu de transmission des savoirs et un objet de consommation. Plus largement, dans le champ socioéducatif, le psychanalyste Rouzel (2015) utilise un vocable normatif en insistant sur le fait qu’« à force de normoser à tous crins, on risque de produire une génération de normosés ». Quant aux professionnels du secteur médical, les exigences technocratiques et gestionnaires (performance, rationalisation des coûts, etc.) les ont réduits à des fonctions d’exécutants et de gestionnaires faisant fi des valeurs humanistes et de la dimension du sens (Haberey-Knuessi, 2014, 41).

Ainsi, Desmet et Pourtois (1997, 15, 33) estiment que le fondement éducatif social est aussi « caractérisé par une idéologie gestionnaire prenant appui sur le modèle managérial, exigeant des qualités d’adaptation, de mobilité, de flexibilité » « visant la recherche d’excellence, de la qualité totale, de la performance ». A ce sujet, Marzano (2008) dénonce de « nouvelles formes d’aliénation dans le travail » managérial en décrivant le devenir de salariés atteints de « schizophrénie rationnelle », « homme caméléon », « à géométrie variable qu’on vide de [leur] substance » (savoir-faire et savoir-être plusieurs choses/personnes à la fois, caractère modulable, concept autonomie pour ‘faire faire’ sous fond de mimétisme, de contrôle et de conformisme).

Quels que soient les champs d’application, le profil des personnes et leur sphère d’influence, la valeur et la visée ontologiques de la personne semblent se réduire à une dimension fonctionnelle et instrumentale à travers un processus transversal et longitudinal d’éducation

dérivées des philosophies se contredisant les unes aux autres, toutes également vraies et toutes également fausses, « manque d’énoncés scientifiques sur les vertus et valeurs comme buts de l’éducation et de la formation » selon Hager (In Houssaye et al., 1999, 382-383).

⁷ Enquête sur le développement psychosocial des personnes accompagnées par des dispositifs ou services socio-éducatifs et médico-sociaux (Herrmann-Israel, 2021).

implicite (Desmet et Pourtois, 2004, 7) au sens de domination et soumission naturelles dictées par « l'ordre des choses ». Marquée par des logiques normatives adaptatives, réparatrices, fonctionnelles, c'est en ce sens que la personnalité *Moi* est guidée vers le devenir homogène d'un individu *Moi social* tantôt *objet-produit* (*de savoirs/éducation, de soins/médical, de capital humain/management*) en ce qui concerne les personnes accompagnées⁸ tantôt *gestionnaire* (*éduquant/éducation, exécutant/médical, promoteur institutionnel/management*) concernant les professionnels accompagnants⁹ (Herrmann-Israel, *Ibid.*, 220-223).

En revanche, l'ethnopsychiatre Devereux revendique non la réadaptation sociale (des personnes en proie à des conflits psychiques) mais une psychothérapie originale visant le 'comment vivre avec sa propre personnalité et conserver son sentiment d'exister en tant que Self empreint « d'un ailleurs métaculturel qui sommeille en chacun de nous » ?' dans la même lignée que l'une de ses figures modèles, Marie Rose Moro, pionnière de la consultation transculturelle pour les enfants de migrants et leurs familles. Cette perspective considère la nécessité du développement de la « personnalité psychique » du sujet, « diversifiée dans ses formes au sein d'une culture donnée, issue de l'éducation, des attaches de l'enfance et de leurs remaniements ultérieurs » de par l'ensemble de ses interactions (Daubigny, *Ibid.*, 22). Abdallah-Preteceille (1999, 15-18) plaide pour une « pédagogie interculturelle » non comme nouvelle discipline de remédiation de certaines défaillances du système éducatif mais comme « un moyen de réconcilier enseignement et éducation en apprenant aux enfants et aux adolescents à prendre conscience de ce qu'ils sont, à se situer par rapport aux autres et à accomplir le rôle qu'ils seront amenés à jouer » (*Ibid.* 1999, *Anthropos*, 29/30).

C'est dans cette perspective anthropocentriste que, face à la pensée sociale kantienne, Mendelssohn se présente comme partisan du processus constructiviste du sujet (*Bildung* au « *sens concret de création, de formation* », Raulet, 1995, 19-25), autrement dit du « processus dialectique de dépassement de soi par l'homme qui transcende les caractéristiques de telle ou telle religion, de telle ou telle culture » (Roudaut, 2018).

Au fond, ce schème idéologique antinomique met en exergue un véritable rapport dialectique opposant l'éducation de l'homme naturel dans son entièreté (le *Moi*) à celle de l'homme citoyen que Rousseau (1995) estime fractionnée dans son essence par son rapport au corps social (le *Moi social*) puis dénaturée dans son *Moi* (naturel). Dans son *Émile*, il y perçoit une tension voire une incompatibilité d'éduquer simultanément le citoyen (le générique, la norme scolaire) et le sujet-*Moi* (ses aspirations, ses aptitudes, etc.) selon Chalmel (in Gavens et al., 2018, 130) :

⁸ Apprenants (éducation, formation, etc.), personnes à besoins spécifiques accompagnées (établissements socio-éducatifs, dispositifs spécialisés, etc.), patients, professionnels 'accompagnés' par les cadres, etc.

⁹ Travailleurs sociaux, enseignants, soignants, cadres, etc.

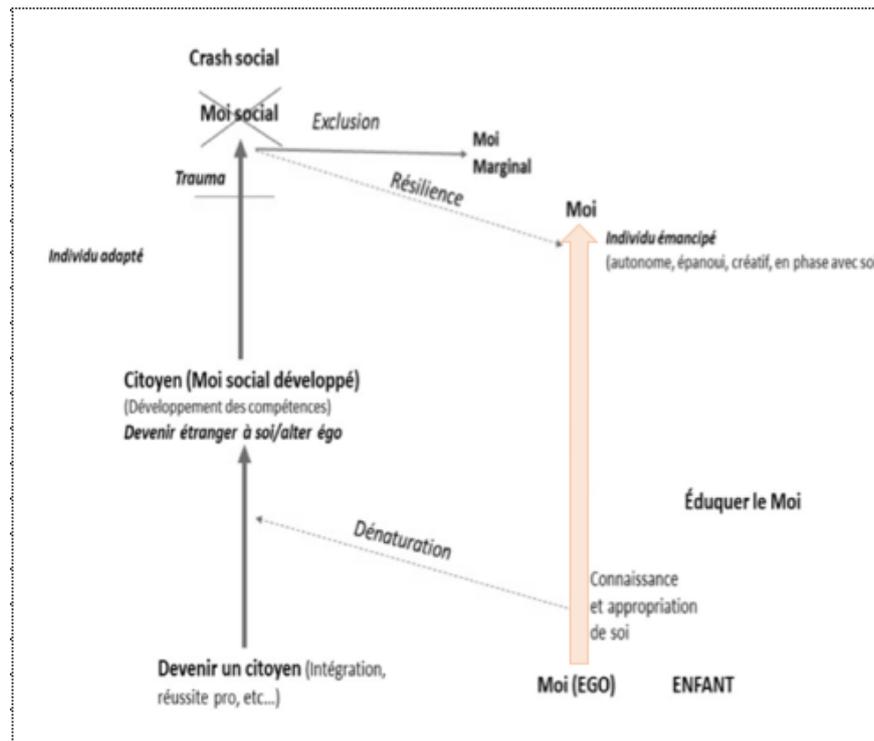


Fig. 1: Enjeux inhérents aux deux processus éducatifs (Chalmel et al., 2020).

3 Quelle épistémologie dans le développement de compétences interculturelles ?

3.1 L'approche didactique des compétences

Le processus didactique, en partie d'héritage kantien, vise la perspective du sujet en individu citoyen *Moi Social* par conformation normative sociale (environnement institutionnel, acteurs sociaux). Transformant son *Moi naturel* et l'amenant à une parfaite adaptation et visée sociales (performances, réussite, développement de compétences en conformité avec les exigences sociales), la personne subit alors un processus de déstabilisation et de dénaturation de sa nature propre puis devient un *alter ego* (Chalmel, 2015). Elle peut y trouver ses repères (*adaptation sociale*) ou ne peut plus y adhérer ni pouvoir s'y conformer (faibles ressources internes et externes, trauma/accident, maladie chronique, deuil, handicap, etc.). C'est alors qu'elle subit un *crash* de son *Moi social* par son exclusion progressive du système du *Moi social*, devient un *Moi Marginal*¹⁰ puis entre en *résistance* (s'y maintient), en *désistance* (s'arrête dans son développement) ou en *désilience* (repart négativement), selon Cyrulnik et al. (2012).

La science didactique se fonde sur le rapport à l'initiation et à la transmission des savoirs. Les données et modèles doivent être généralisables et indépendants des contextes d'apprentissage, ce qui sous-entend que le savoir universel transmis à un apprenant lui donnera la capacité de résoudre un problème quel que soit le contexte. Le mode de transmission didactique s'opère par processus des savoirs savants (théoriques, assimilables à un modèle de

¹⁰ Le processus de marginalisation peut s'opérer dès la naissance de l'enfant en situation de handicap.

penser ayant chacun leur propre légitimité) aux savoirs enseignés (savoirs disciplinaires, spécifiques rendus abordables par rapport à un public donné) mesurés par évaluation à partir de l'écart entre la performance d'un élève par rapport à une norme définie (Chalmel, 2015). De fait, le professionnel accompagnant n'évalue pas les progrès de l'apprenant mais plutôt sa conformité aux normes et critères établis par le système éducatif ou social en vue de compétences acquises (mesurées par la quantité de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être) permettant l'obtention d'un diplôme, etc. Le fondement didactique se base ainsi sur une posture verticale d'expertise de l'accompagnant (Processus *Enseigner*, Triangle de Houssaye, 1988), l'accompagné étant objet de savoirs (faible prise de risques, peu de considération de la relation, des affects et désirs, échec peu admis, etc.) dans la perspective du développement de ses compétences (*savoir, savoir-faire, savoir-être*).

Savoir	<i>Assimilation et apprentissage de connaissances générales. L'apprenant doit apprendre pour apprendre (difficulté de faire sens pour l'apprenant et de faire le lien entre le savoir acquis et le savoir concret).</i>
Savoir-faire	<i>Somme de représentations mentales à réactualiser par l'apprenant face à une tâche selon une procédure spécifique et préétablie, découlant soit de l'expérience soit d'un référentiel de compétences construit par des experts. Dans cette configuration une seule et même méthode s'impose : celle qui est préconisée par la procédure. Se limite à un geste professionnel (Le Boterf, 2000, 76).</i>
Savoir-être	<i>Ensemble de convenances sociales à respecter selon une culture d'entreprise ou la politique d'organisation. L'apprenant apprend à réagir à son environnement de travail en fonction de normes et de convenances implicites ou explicites imposées.</i>

Fig. 2: Fondements didactiques visant le développement des compétences (savoir, savoir-faire, savoir-être). Sources : Herrmann-Israel (2021).

Dans le champ de la formation professionnelle, le développement des compétences s'inscrit dans la didactique professionnelle par l'analyse des besoins en formation, la formalisation des objectifs, la conception de séquences pédagogiques puis d'évaluation des compétences développées. Même si certains axes paraissent pédagogiques (interrogations sur les besoins, le profil ou l'expérience des apprenants ; cercle de Kolb ; etc.), les finalités de la formation visent nécessairement des référentiels qui exigent le développement de compétences en lien avec des métiers, des systèmes de certification « autour de l'exigence d'une labellisation des compétences acquises par les salariés » (Chalmel, in Gavens, 2018, 130). Il s'agit de logiques de performance (réussite, excellence, rendement, efficacité), d'employabilité et de quantitativité des individus qui garantissent la bonne efficacité des compétences, des formations et du rapport de l'offre et de la demande selon Meirieu (Journée Novatris 2018). Selon lui, la valeur d'un métier incarne plus le projet de vie de la personne, son identité, son histoire personnelle et professionnelle, son inscription dans la cité, que ses compétences, car « les référentiels des

enseignants ne disent rien de ce que l'enseignant souhaite viser, du projet qui lui tient à cœur, de ce qui le met en action, touchant à son intentionnalité ».

De fait, ce rapport aux référentiels génère non seulement l'impasse sur le contexte, les interactions et ce qui relève du symbolique, mais aussi l'homogénéisation des profils professionnels, puisque « les compétences sont toujours identiques, elles ne changent pas, ni la personne ni ses propres compétences ». Chalmel (Op. Cit.) conteste leur caractère mesurable et généralisable à partir d'un seul contexte donné, à l'image d'une infirmière qui « en changeant de service, ne sera pas très performante dans ce nouveau service même si elle en a les compétences ».

3.2 L'approche pédagogique des capacités

Le processus éducatif fondé sur le modèle pédagogique (processus à droite, figure n°1) se centre sur le *Moi* EGO du sujet en vue de son appropriation (profil, ressources, etc.) puis de son évolution progressive. Elle s'oriente vers son développement psychosocial (son affiliation, son accomplissement, son autonomie sociale, son développement conatif, selon Desmet et Pourtois, 1997) en capacités (Nussbaum, 2012). Lorsque le sujet devient un *Moi* marginal, il peut s'engager dans un processus de résilience (*sortie du déni, réappropriation et découverte de son Moi*) pour se réapproprier et développer son *Moi* (*néodéveloppement, création, altruisme*) selon Cyrulnik et al. (2012).

Non revendiquée comme une science, l'approche pédagogique est « une articulation de la théorie et la pratique éducative » et relève « d'une éthique, d'une manière d'être envers le monde et les autres, ses valeurs de référence ne peuvent être confisquées par un champ professionnel spécifique » (Chalmel, 2015, 16). Elle se définit à partir de savoirs légitimes, de savoirs spécifiques (disciplinaires) et de savoirs pédagogiques (théorico-pratiques) qui sont construits à partir de l'articulation entre convictions normatives, conceptions scientifiques et didactiques, actions réalisées et visées philosophiques (Houssaye et al., 2002, 5). Elle n'exige pas le recours à l'évaluation, car la quantité de savoirs assimilés est nécessairement intégrée dans les apprentissages. Le fondement pédagogique cible ainsi l'apprenant (profil, désirs, prise de risques, relativité, subjectivité, valeur de l'erreur) comme sujet-auteur-acteur, l'enseignant, l'éducateur ou le soignant¹¹ étant miroir et co-acteur (posture éthique, horizontale).

En termes d'apprentissages, ce dernier se situe dans un processus pédagogique *Former* (relation, réciprocité) puis *Processus Apprendre* en le soutenant vers un apprentissage en toute liberté et autonomie (Triangle de Houssaye, Ibid. ; Cercle de Kolb, Chalmel, Ibid.). L'analyse des savoirs expérientiels, référée non à des référentiels de compétences mais à des situations éducatives, sociales ou professionnelles, « *ouvre aux trois paliers d'apprentissage nécessaires à l'acquisition de capacités : comprendre, agir, transférer* » (Chalmel, 2015, 15). Le développement de ses capacités s'opère à partir de l'*ergonomie cognitive*, du *pouvoir-agir* et de l'*éthique*.

¹¹ Dans le cadre de l'Education Thérapeutique du Patient (Chalmel, 2015, 6).

<p>Ergonomie cognitive</p>	<p><i>Agencement de connaissances spécifiques et orientées proposées à l'apprenant en tenant compte de son profil (d'apprentissage, psychologique, ressources, désirs, etc.) lui permettant de faire le lien entre les connaissances acquises et le sens traduit dans la réalité. Un enseignement pratique et concret visant la construction de sens pour l'apprenant.</i></p>
<p>Pouvoir-agir</p>	<p><i>Laisser la possibilité à l'apprenant de mobiliser, combiner, transposer ses ressources individuelles (connaissances, capacités) et réseaux en toute autonomie dans une situation d'apprentissage (Le Boterf, 2000, 77). Aptitude à réaliser efficacement une action donnée, dans un contexte donné (Chalmel, 2015, 14).</i></p>
<p>Éthique</p>	<p><i>Être un modèle de vertu pour l'apprenant et agir avec vérité, justice, entraide, fraternité et bonté (Pestalozzi, 2009, 16). C'est sur le modèle éthique de l'éducateur que l'apprenant construira son savoir vivre ensemble et non un savoir-être.</i></p>

Fig. 3: Fondements pédagogiques visant le développement des capacités (ergonomie cognitive, pouvoir agir, éthique). Sources : Herrmann-Israel (2021).

L'idée conceptuelle de capacité, issue des travaux de Sen (Prix Nobel d'économie en 1998 pour ses contributions à l'économie du bien-être) et de la philosophe Nussbaum (2012, 36-40), renvoie à la question : « *Qu'est-ce que chaque personne est capable de faire et d'être ?* ». Visant non seulement son bien-être et une qualité de vie, elle considère aussi l'ensemble de ses possibilités (choix et agirs) pour « *jouir de vies longues, saines et créatives* ». Les capacités se définissent comme « *des libertés substantielles et un ensemble de possibilités de choisir et agir* »¹² issues des ressources innées et développées mises à disposition par un environnement éducatif, social, politique et économique. Désigné capacitant (Falzon, 2015), cet environnement favorise notamment le pouvoir d'agir :

« Le développement de nouvelles compétences et de nouveaux savoirs, et l'élargissement des possibilités d'action et du degré de contrôle sur la tâche et sur l'activité. Il favorise l'autonomie et contribue au développement cognitif des individus et des collectifs ; accroissement de l'autonomie et développement des savoirs étant deux facteurs clés de l'extension du pouvoir d'agir » (Falzon, in Fernagu Oudet, 2012).

Il valorise également l'éthique de la réciprocité, la préservation des capacités futures d'action (environnement non délétère) ainsi que la considération « des différences interindividuelles (âge, sexe, culture, etc.) » compensant « les déficiences individuelles (liées au vieillissement,

¹² Selon Sen et Nussbaum, tout ordre politique doit pouvoir garantir à tous individus un seuil de dix libertés substantielles permettant le développement de leurs capacités : *la vie, la santé du corps, l'intégrité du corps, le sens/l'imagination/la pensée, les émotions, la raison pratique, l'affiliation, les autres espèces, le jeu, le contrôle sur l'environnement.*

à la maladie, aux incapacités). Il prévient l'exclusion, les décrochages sociaux et générationnels et le non-emploi. Il favorise l'intégration, l'inclusion sociale et la reconnaissance sociale » (Op. Cit.).

Le pouvoir d'agir adjoint à la pédagogie interculturelle prônée par Abdallah-Pretceille rejoint le paradigme psychosocial conçu par Desmet et Pourtois (1997), un modèle de référence favorisant la satisfaction/le développement des besoins affectifs, cognitifs, sociaux et conatifs :

« En vue de se constituer une identité à travers les processus d'affiliation, d'accomplissement, d'autonomie et d'idéologie qui favorisent l'épanouissement et l'inscription au sein d'une communauté humaine avec laquelle le sujet partage un ensemble de valeurs ».

I/ Dans ce modèle pédagogique, la dominante affective visant son affiliation stimule ses trois besoins affectifs : *l'attachement* (pédagogie des expériences positives, etc.), *l'acceptation* (pédagogie rogérienne, etc.) et *l'investissement* (pédagogie du Projet, etc.).

II/ Pour qu'il puisse s'accomplir au sens de pouvoir agir sur son environnement (compréhension, maîtrise), il lui est proposé d'activer son besoin de *stimulation* (pédagogie différenciée, etc.), celui d'*expérimentation* (pédagogie active, etc.) puis celui du *renforcement* afin de l'amener vers la maîtrise des objectifs entre autres (pédagogie de maîtrise, etc.).

III/ Acquérir son autonomie sociale (différenciation, individuation) nécessite qu'il puisse *communiquer* (pédagogie interactive, etc.), être *considéré* (pédagogie du Chef d'œuvre intégrant une exigence qualitative du travail et valorisant les efforts, doutes et réussites) et *se structurer* en termes de Loi, d'espace, de temps et de sens (pédagogie institutionnelle, etc.).

IV/ Enfin, l'apprenant est amené à (s') interroger la dimension idéologique relative aux valeurs *éthiques et morales* (bien, bon, juste), *vérité* (vrai) et *esthétique* (beau) à travers toutes les pédagogies citées.

De fait, ce paradigme psychosocial se fonde sur ces quatre dominantes (I-IV) en termes de besoins : *l'affiliation* comme perspective éducative pour le sujet (scolaire, universitaire, sociale spécialisée, familiale, associative, etc.) tout en ouvrant à l'altérité, la solidarité, l'empathie, la réciprocité et en favorisant émulation éducative et travail coopératif. Et outre *la dominante cognitive* essentielle à l'ergonomie cognitive et au pouvoir d'agir (environnement capacitant, capacités, démarche théorico-pratique avec prise de risques, etc.), il est à relever *la dominante sociale* structurante en matière de socialisation positive, de (co)création individuelle/collective potentialisée et de médiation interculturelle au cœur d'espaces pédagogiques. Sans oublier celle qui s'attache à l'un des fondements pédagogiques par excellence, *la dimension axiologique* interpellant le sens des valeurs et fondements idéologiques propres à chaque personnalité psychique empreinte du métaculturel.

Force est de constater l'importance des vecteurs pédagogiques et interculturels qui font Sens à la Culture (de soi) au cœur d'un contexte de Cultures/culture.

C'est en ce sens qu'il nous tarde de présenter une expérimentation interculturelle au cœur de la formation universitaire signant une forte corrélation avec les épistémologies de l'hétérogénéité et de la complémentarité et favorisant tant un paradigme de (re)connaissance de soi et de l'autre qu'une dynamique structurante métaculturelle.

Toutefois, au terme de ces réflexions épistémologiques mettant également en exergue les enjeux identitaires et sociaux, en quoi cette notion de compétence circonscrit-elle le champ interculturel ? Et vice-versa ?

4 Limites des concepts interculturelité et compétence en fonction des contextes

4.1 Un Projet universitaire en contexte interculturel

Au printemps 2020, la vingtaine d'étudiantes de l'Unité d'Enseignement *Interculturalité et éducation* de Licence 3 en Sciences de l'Éducation¹³ a expérimenté le projet pédagogique intitulé « De broderies patrimoniales vers le développement d'une pratique interculturelle ». En partenariat avec le SUAC¹⁴ et l'artiste-plasticienne mulhousienne Lili Terrana, il s'est décliné autour de leurs propres patrimoines et folklores comme bases inspirantes de créations de broderies personnelles dans la perspective d'une mosaïque collective. Notre but était de les amener à développer une compréhension théorico-pratique de l'éducation en contexte interculturel à travers trois objectifs : 1. Interroger, découvrir, expérimenter culture, interculturelité et identité (Culture) entre étudiantes culturellement hétérogènes par le biais des enseignements théoriques et pratiques, 2. Développer leur identité psychosociale, 3. Développer leurs capacités dans l'idée de proposer ce type d'expériences pédagogiques à leurs futurs apprenants.

Après plusieurs séances d'ouverture (enseignements théoriques, prise de contact avec Lili, explications du projet), il leur a été proposé d'interroger par écrit leurs attentes et leur vision éducative d'une activité pédagogique artistique en contexte interculturel. Certaines confièrent leurs craintes (perception abstraite de l'interculturalité, méconnaissance de la technique, peur de l'échec, etc.) et quelques-unes furent dubitatives à propos de cet art séculaire « de grand-mère ». Dans l'ensemble, cet examen esquissa les premières ébauches réflexives permettant de conscientiser, de projeter et de réinterroger le sens des choses.

Puis ont suivi les séances d'investigations autour de leurs propres patrimoines et folklores (tissus, perles, rubans, boutons, photos, etc.) pour concevoir leur création personnelle. Mais bien davantage, car c'est à ce moment-là qu'« on réfléchit aussi beaucoup sur nous-même, on se remet en question, on pense à notre identité, ce sont des questionnements nécessaires au développement de nouvelles capacités », confia A. C'est ainsi que de nombreux échanges sur les spécificités folkloriques et patrimoniaux espagnoles, siciliennes, marocaines, françaises, tunisiennes, alsaciennes, algériennes, turques, africaines, créoles, russes, péruviennes fusèrent. « Des objets qui signifiaient tout pour nous et rien pour d'autres, nous représentant nous et notre culture personnelle » (R.). Pour M., c'était « un moment enrichissant par les différents éléments que nos camarades ont ramenés en cours ; je ne connaissais pas la culture péruvienne ou turque par exemple (...) J'ai compris que la culture était quelque chose d'individuel que nous possédions tous et qu'elle pouvait se trouver dans n'importe quel élément de notre vie ». Suivirent ensuite les ébauches graphiques et les premières broderies sur tissu avec le soutien technique de Lili. « J'ai appris que j'étais aussi capable de créer », confiera D.

Lors des dernières séances en présentiel, c'est autour de questions suggérées par les étudiantes brodeuses (notées sur petits bouts de papier et déposées dans un petit sac) à propos d'événements culturels (le mariage, la mort, la place des aînés, etc.) et sur le sens existentiel (pour quoi tu vis ? qu'est-ce qui est important pour toi dans la vie ? ...) qu'elles ont échangé en poursuivant leurs chefs d'œuvre.

¹³ Option Intervention en Terrain Interculturel (Université de Haute-Alsace, Mulhouse).

¹⁴ Service Universitaire de l'Action Culturelle (Université de Haute-Alsace, Mulhouse).

A. confia plus tard : « J'ai appris beaucoup de choses, notamment que le décès n'était pas fêté de la même manière en fonction des cultures, que le noir n'était pas forcément la couleur universelle du deuil, que le mariage était sacré dans certaines cultures ». I. admira « le réaménagement de la classe, [car] nous étions placées de façon à ce qu'on puisse toutes se voir et discuter (...) L'interculturel était là ». « Tout en gardant le respect et en respectant les coutumes de chacune, c'était un moment où nous pouvions réellement nous rendre compte du processus d'interculturalité qui opérait au sein de la classe », témoigna M. « Les discussions d'abord isolées sont devenues des discussions de groupe où chacune écoutait ce que l'autre avait à dire. J'ai beaucoup appris sur la culture de chacune et j'ai pu apporter mes propres valeurs à travers la présentation des leurs » (E.). Et « même si visiblement nous appartenions à des cultures différentes, il semblerait que nous partagions certaines valeurs et similitudes (...) en les appréhendant de manière différente puisque notre culture propre faisait que nous avions nos propres représentations et regards vis-à-vis de cet événement » (M.). Au final, échanger, donner des conseils pour celles en manque d'inspiration, partager le matériel relevait de la pédagogie active en nous rendant acteur de notre projet en développant notre créativité (M.).

Confinement oblige, « le rapport humain a disparu (distantiel) et nous avons chacune répondu aux questions culturelles face à notre écran d'ordinateur. Cela nous a permis de réfléchir sur nous-même à partir d'une question à défaut de réfléchir sur nous à partir des réponses et positions des autres » (E.). Les réponses ont ensuite été recueillies en trois tomes numériques afin de permettre à chacune de partager et de découvrir les représentations et patrimoines culturels des unes et des autres. En fin d'UE, l'évaluation a porté sur la conception de ce projet appliquant les fondements théoriques pédagogiques articulés avec leurs savoirs expérientiels (dans le rôle d'une enseignante visant le développement psychosocial et interculturel de ses futurs élèves) ainsi qu'une réflexion critique sur le projet vécu. L'idée étant de les amener à croiser et à reformuler l'ensemble de leurs savoirs, agirs et représentations pour faire sens à la thématique éducative en contexte interculturel et à leurs capacités émergentes.

Quelles finalités éducatives ont-elles tiré de cette expérience interculturelle ?

« Le résultat des broderies montre bien que la différence de chacun fait l'universalité. Nous avons su mettre en avant nos atouts et l'assemblage de toutes nos broderies fut un chef d'œuvre » (I.). A. estime qu'elles ont « toutes partagé un bout de notre identité culturelle et observer à quel point aucune de nos broderies ne se ressemblent montre notre richesse culturelle ». Concernant le cours, C. « pense que c'est la matière qui [lui] a permis vraiment de [se] poser de bonnes questions et de mélanger théorie et pratique », « une découverte pédagogique » pour une autre étudiante C.

Pour H. concevant au départ l'interculturalité comme une notion abstraite, c'est « au cours du projet, [que] cette dimension s'est concrétisée ». Et « si je parviens à devenir professeur des écoles, je ferai en sorte de faire bénéficier à mes élèves des expériences aussi riches, instructives et épanouissantes que le projet de broderie que j'ai vécu cette année » (A).



Fig. 4: Réalisation d'une mosaïque de broderies (Photo prise à l'issue du projet).

Pour l'ensemble des étudiantes, les éléments recueillis révèlent non seulement leur développement psychosocial plus ou moins accentué à certains niveaux des besoins, leur bien-être et leur épanouissement (de par l'environnement capacitant et la relation éducative bienveillante) mais également une occasion « de me redécouvrir » (D.) et d'interroger les spécificités des autres (E.), « d'interpréter la définition de l'interculturalité et ce qui en découle (...), la pédagogie interculturelle » (N.) et « d'affirmer ce que j'avais pu théoriser en amont des séances » (D.).

4.2 Possibles impasses dans un contexte de compétences

D'une part, nous observons que ce Projet aurait difficilement pu promouvoir l'ensemble des axes pédagogiques et interculturels dans un contexte marqué par la notion de compétence. En effet, si les objectifs visés en termes de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être avaient été l'objet de nos référentiels, les étudiantes auraient été limitées par notre posture d'expertise théorique (validée par docimologie à des fins de conformité à notre savoir) et verticale (le savoir primant sur la relation, le sujet, ce qui se joue dans l'altérité, la pratique, etc.). Elles auraient aussi été restreintes non seulement au niveau de leur *Moi* (peu de prises de conscience, d'interrogations et d'agirs quant à leur(s) subjectivité, représentations, héritages culturels, créativité, innovation) mais aussi de leur conscience et reconnaissance de l'Autre et de ce qui se joue dans la relation (ouverture d'esprit, expression des émotions, etc.).

D'autre part, elles ont également évoqué le développement d'aptitudes sociales (interactions, échanges, entraide, l'ouverture aux autres, l'écoute, cohésion de groupe, bienveillance, disponibilité), cérébrales (concentration, patience, rigueur) et manuelles (techniques de broderie, créativité) ainsi que de l'autonomie et de l'estime de soi. De ce fait, il semblerait que ces axes pédagogiques et interculturels leur aient permis d'entamer *un processus* de développement vers leurs capacités. A ce sujet, précisons qu'outre les paliers d'apprentissage 'comprendre' et 'agir' qu'elles expriment avoir acquis, il est encore nécessaire pour elles de les transférer dans d'autres contextes pour pouvoir les qualifier de capacités.

Dans un contexte de compétences, les apprentissages sur l'éducation interculturelle auraient été « magistrocentristes » selon la formule de Houssaye (1988, 50). L'environnement étant appréhendé plus normatif que capacitant, ils auraient fait fi tant de la nécessaire articulation théorico-pratique favorisant l'émergence de l'ergonomie cognitive, du pouvoir agir et de la posture éthique des étudiantes en contexte interculturel que de la prise en compte de leurs besoins psychosociaux... alors que ces derniers gagnèrent à stimuler et à féconder la dynamique holistique et métaculturelle de leur *Moi* en connexion avec les Culture et culture. Par ailleurs, quelles compétences interculturelles étayées par un référentiel didactique auraient-elles développé dans un contexte pédagogique interculturel ? Et quels auraient été les enjeux et conséquences pour l'enseignant et les étudiantes ? Questions ouvertes auxquelles chaque enseignant peut répondre singulièrement.

Somme toute, ces réflexions mettent en exergue la démarche pédagogique interculturelle de l'enseignant pouvant être possible en adoptant « une posture pédagogique comme acteur de l'éducation » (Chalmel, 2015, 9) dans un contexte de compétences. Après avoir défini les finalités pédagogiques, il va lui falloir gérer les quatre niveaux de contraintes éducatives relatives au relationnel, au formateur, au cadre institutionnel et aux moyens :

« Le degré d'implication de chaque formateur dans cette gestion des niveaux de contraintes détermine au final son style, comme un rapport subtil entre les peurs qui l'habitent et les risques qu'il accepte de prendre » (Op. Cit., 20-21).

Former des étudiants à l'éducation et à l'interculturalité dans le contexte de compétences s'inspire de principes pédagogiques en termes de « finalités, valeurs référentielles, éléments de théories, idéologies et désirs subjectifs » (Op. Cit., 7). Ce qui nécessite l'engagement en amont par l'enseignant d'une « démarche de conscientisation de ses postulats paradigmatiques » (Beauvais, 2004), de ses « totems » et « signifiants maîtres » (Rouzel, 2015, 62). Car si l'enseignant « ne peut ignorer le système sous-tendu par sa pratique » (Abdallah-Preteuille, 2004, 53, Anthropos.), il est invité à apprendre à « se situer culturellement et à objectiver ses choix et ses références ». Formé « dans une perspective fonctionnelle », il est avant tout une personne « engagé[e] dans un acte social, d'éducation et de formation (...) dans un temps et un lieu » qu'il lui faut un minimum pouvoir personnellement comprendre et maîtriser.

Au fond, interroger si l'interculturalité est fondamentale dans la formation des étudiant.e.s à échelle européenne revient à examiner et à approfondir la question de leur devenir d'hommes et de femmes dans la grande Société humaine du divers.

Or, s'il est un « art de former une personne en développant ses qualités physiques, intellectuelles et morales de façon à lui permettre d'affronter sa vie personnelle et sociale avec une personnalité suffisamment épanouie », c'est bien celui de l'éducation¹⁵. Cette définition rejoint l'approche pédagogique du développement holistique du *Moi* (Chalmel), de l'identité psychosociale (Desmet et Pourtois) et de la personnalité ethnique (Devereux) structurante dans son individuation (« Culture »), sa différenciation et la socialisation par le moyen de la culture. Et il est une autre finalité d'éducation de citoyens *Moi social* (Chalmel) ou d'identités ethniques uniformes et sociales, que Devereux interpelle au cœur de ce débat éducatif :

« Il importe de savoir quelle place le sujet donne à cette identité ethnique ? Est-ce qu'elle devient le noyau de son (...) *Moi*, ce qui le voue au conformisme social ? » (Daubigny, Ibid., 22).

¹⁵ Education. In Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales.

C'est bien la pratique interculturelle qui assure pédagogiquement « les singularités créatrices (...), la diversité intra et interculturelle » visant :

« Une transformation humaine entre identité, vécu personnel et altérité permettant de penser autrement, d'être debout, capable de réflexion et d'autonomie, ne cherchant pas à plaire mais à comprendre qui [elles] sont et où [elles] veulent aller » (Chalmel, Journée Novatris 2018).

C'est ce « métier d'homme, de passeur, de messager, de médiateur de la Culture (...) à partir d'un 'ailleurs métaculturel' qui sommeille en chacun de nous, marque commune de l'unité de la psyché humaine », que la formation universitaire gagnerait à développer. Dans la perspective d'une Société qui « survive » et assure « le développement durable du genre humain » (Ibid., 23-25).

Bibliographie

- Abdallah-Preteille, M. (1999). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : Anthropos.
- Abdallah-Preteille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF.
- Abdallah-Preteille, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*. Paris : Anthropos.
- Beauvais, M. (2004). Des principes éthiques pour une philosophie de l'accompagnement. *Savoirs*, 6, (3), p. 99-113. Doi :10.3917/savo.006.0099.
- Chalmel, L. et al. (2015). *Thérapie et éducation. De quoi et de qui parle -t-on ?*. Nancy : Universitaires de Lorraine.
- Chalmel, L. et al. (2020). *Accompagnement vers la résilience*. Paris : L'Harmattan.
- Compétences interculturelles. In <https://maisondelapedagogie.fr/rencontres-debats/57-rd8-construire-ensemble-des-competences-interculturelles-une-demarche-pedagogique-a-decouvrir>
- Cyrluk, B. & Jorland, G. (2012). *Résilience, connaissances de base*. Paris : Odile Jacob.
- Daubigny, C. (2007). Le dernier bastion : du concept de l'homme comme fin en soi. *Le Coq-héron*, 190, 15-27. In <https://doi.org/10.3917/cohe.190.0015>
- Dervin, F. Journée Novatris du 02 octobre 2020. *Inauguration de la Chaire Interculturalités*. Université de Haute-Alsace.
- Desmet, H. & Pourtois, J.-P. (1997). *L'éducation post-moderne*. Paris : PUF.
- Desmet, H. & Pourtois, J.-P. (2004). *L'éducation implicite*. Paris : PUF.
- Didactique professionnelle. In <https://docplayer.fr/11544145-Cours-sur-la-didactique-professionnelle-philippe-clauzard-mcf-espe-de-la-reunion-universite-de-la-reunion.html>
- Duverger C. (1983). Todorov (Tzvetan) La Conquête de l'Amérique. La question de l'autre. In : *Archives de sciences sociales des religions*, n°55/2.
- Education. In Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales.
- Épistémologie de Devereux. In <https://lavedesidees.fr/Georges-Devereux-un-savant-entre-les-rives.html>
- Falzon, P. (2005). *Situations de service : travailler dans l'interaction*. Paris : PUF.
- Fernagu Oudet, S. (2012). Concevoir des environnements de travail capacitants : l'exemple d'un réseau réciproque d'échanges des savoirs. *Formation emploi*, 119 | 2012, 7-27.
- Freire, P. (2017). *Pédagogie de l'autonomie*. Toulouse : Erès.
- Gavens, N., Nal, E. et al. (2018). *Les sciences de l'éducation, une culture pluridisciplinaire*. Bruxelles : De Boeck.
- Herrmann-Israel, A. (2021). *L'accompagnement : pratiques, postures et enjeux didactiques et pédagogiques. Le devenir de l'homme Moi social et le développement du Moi par le processus d'éducation du cœur. Une propédeutique ontologique du Moi ?*. (Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation et la Formation), Mulhouse.

- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique. Théories et pratiques de l'éducation scolaire*. Bruxelles : Peter Lang.
- Houssaye, J. et al. (1999). *Questions pédagogiques. Encyclopédie historique*. Paris : Hachette.
- Houssaye, J. et al. (2002). *Manifeste pour les pédagogues*. Paris : ESF.
- Journée Novatris du 12 avril 2018. « Apprendre l'interculturel ? Des compétences vers les capacités ? ». Université de Haute-Alsace.
- Lavabre-Bertrand, T. (2013). La conception ternaire corps/esprit/âme dans la pensée médicale au cours des âges, Cahiers d'études du religieux. *Recherches interdisciplinaires*, 12, In <http://journals.openedition.org/cerri/1245>
- Lavigne, J.-F. (2007). Chair, corps, esprit. *Noesis*, 12/2007, 27-62.
- Le Boterf, G. (2000). *L'ingénierie des compétences*. Paris : Ed. d'organisations.
- Marie R. M. In https://www.transculturel.eu/Marie-Rose-Moro_a231.html
- Marzano, M. (2008). Nouvelles formes d'exploitation. *Cités*, 35(3), 111-122. Doi :10.3917/cite.035.0111.
- Mougniotte, A. (2013). La notion de « personne » dans la pensée de Jacques Maritain. *Revue Educatio*. La revue scientifique de l'éducation chrétienne. In <http://revue-educatio.eu/wp/2013/11/29/la-notion-de-personne-dans-la-pensee-de-jacques-maritain/>
- Nussbaum, M. (2012). *Capabilités : Comment créer les conditions d'un monde plus juste ?* Paris : Flammarion.
- Pluralité. In <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/pluralite>
- Pneuma. In <http://www.lexique-biblique.com/lexiques/grec/strong-grec-04151->
- Policar, A. (2009). Georges Devereux et l'unité foncière de l'esprit humain. In: *Raison présente*, n°169, 1er trimestre 2009. *Les usages politiques de l'identité*. pp. 95-106. DOI : <https://doi.org/10.3406/raipr.2009.4146>
- Principe d'incertitude de Heisenberg. In <http://vetopsy.fr/mecanique-quantique/principe-incertitude.php>
- Raulet, G. (1995). *Aufklärung. Les Lumières allemandes*. Paris : GF Flammarion.
- Roudaut, M. (n.d.) *Moses Mendelssohn et la culture juive moderne. Retour sur le débat concernant l'enterrement précoce des juifs*. In <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01887633/document>
- Rousseau, J.-J. (1995). *Émile ou De l'éducation*. Paris : Gallimard.
- Rouzel, J. (2015). *Le quotidien en éducation spécialisée*. Paris : Dunod.
- Ruduguka, S. (2009). *De la transmission au partage des savoirs selon Jacques Maritain et Paolo Freire : prolégomènes à une pédagogie du développement en Afrique*. (Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation), Koudougou.
- Schweitzer, A. (n.d.). *Extrait d'une synthèse de notes intitulée « Le Respect de la Vie » vu par Albert Schweitzer*, rédigé par Jenny Litzelmann, Directrice de la Maison Albert Schweitzer, Gunsbach, 68140.