



HAL
open science

Le journal interculturel critique : un dispositif pour une intervention éducative émancipatrice

Driss Alaoui

► To cite this version:

Driss Alaoui. Le journal interculturel critique : un dispositif pour une intervention éducative émancipatrice. *Revue des sciences de l'éducation*, 2018, 44 (3), pp.124-158. 10.7202/1059956ar . hal-02380387

HAL Id: hal-02380387

<https://hal.univ-reunion.fr/hal-02380387v1>

Submitted on 31 Mar 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Le journal interculturel critique : un dispositif pour une intervention éducative émancipatrice

Driss Alaoui Professeur
Université de la Réunion

RÉSUMÉ—Cet article relève des champs de l'intervention éducative et de l'interculturel. Il se propose de montrer en quoi le journal interculturel critique est un facilitateur et un dispositif qui s'inscrit dans le cadre d'une intervention éducative émancipatrice visant à engager des étudiants dans un processus réflexif et critique concernant leurs perceptions, représentations, visions du monde ainsi que leurs rapports à eux-mêmes, à autrui et à la diversité socioculturelle qui caractérise leur contexte. Pour y parvenir, l'article précisera les concepts majeurs ainsi que les choix paradigmatiques et philosophiques qui sous-tendent le journal interculturel critique. Une présentation détaillée de ce dispositif accompagnée, à titre illustratif, d'extraits des journaux tenus par des étudiants inscrits en licence et en master sciences de l'éducation à l'université de La Réunion constituera la dernière partie de cette contribution.

MOTS CLÉS—intervention éducative, dispositif, diversité, interculturel, complexité.

1. Introduction et problématique

L'intervention éducative n'est ni réservée à un domaine spécifique ni limitée à un public particulier. Elle traverse et structure des actions menées dans des univers dédiés à l'instruction, à l'accompagnement et à la socialisation (école, université, centre de formation, hôpital, cité, etc.). En effet, il s'agit d'un concept dont la pertinence permet de cerner des pratiques enseignantes et, au-delà, toutes les activités humaines impliquant des interactants de statuts, d'âges, de sexes différents et ayant des objectifs convergents et complémentaires tels que socialiser, instruire, accompagner, émanciper, changer...

Cependant, une partie des constats et des résultats d'une recherche qualitative¹, que nous avons effectuée auprès d'étudiants inscrits en licence et en master sciences de l'éducation à l'Université de La Réunion sur leur rapport à l'altérité et à la diversité culturelle qui caractérise la société réunionnaise (Alaoui, 2005), laisse voir que les objectifs de l'intervention éducative ne sont que partiellement atteints.

Ces résultats, qui ont servi d'analyseur et de révélateur, ont conduit aux conclusions suivantes :

- Il existe chez une partie des étudiants interviewés une perception idéalisante de la diversité au sein de la société réunionnaise qui participe à l'invisibilisation des réactions sociales « négatives » visant la population comorienne et mahoraise installée à La Réunion et retarde/empêche le nécessaire travail d'interrogation.
- Les cours magistraux, bien qu'ils soient pertinents, n'ébranlent pas suffisamment les certitudes et n'enclenchent pas chez la plupart des étudiants un processus de questionnement sur leur propre vision du monde et sur leur rapport à l'autre. Le temps magistral est par excellence un temps entièrement occupé par l'intervenant durant lequel le rôle de l'apprenant est réduit à l'écoute et à la prise de notes pour une éventuelle restitution lors de l'évaluation. Les savoirs dispensés ne sont que rarement mobilisés pour se comprendre, questionner ses propres certitudes, s'autocritiquer, etc.
- L'interculturel est perçu comme quasi-naturel parce que la société réunionnaise est définie, par la majorité des interviewés, comme un modèle de la diversité qu'il conviendrait de généraliser. Cette perception participe involontairement à la marginalisation d'un interculturel mobilisant la pensée réflexive, la pensée critique et la pensée complexe. Elle se dresse comme obstacle épistémologique limitant la portée et les effets éventuels du cours sur l'interculturel dispensé par nos soins dans les deux niveaux évoqués.

Compte tenu de ces conclusions, aidant à stabiliser notre conception du journal interculturel critique, nous nous sommes posé, en tant qu'intervenant et chercheur, plusieurs questions :

- Comment engager des étudiants venant d'horizons différents dans un processus interrogatif, réflexif et critique de leurs perceptions et représentations de l'altérité, de la diversité... ?
- Comment rendre mobilisables les préceptes de l'interculturel critique quand il s'agit d'un retour réflexif et critique sur le perçu, le su et le pensé ?
- Comment, dans un contexte marqué par une diversité socioculturelle croissante et complexe, le dispositif du journal interculturel critique favorise-t-il, lors d'une intervention éducative, l'enclenchement de processus menant au frottement des points de vue, à la conscientisation critique, à l'altération, à la coconstruction du commun et à l'émancipation ?
- Dans quels paradigmes et philosophies s'enracine la pratique du journal interculturel critique ?

¹ Cette recherche, qui a fait l'objet d'une publication en 2005, portait sur un échantillon de 122 étudiants et s'est déroulée sur le campus du Moufia de l'Université de La Réunion. Le recueil des données a été effectué en deux temps : un récit relatant le rapport de chaque étudiant à la diversité et à l'altérité et un retour réflexif de chaque étudiant sur son propre récit dans une perspective d'explicitation des points de vue exprimés.

À la lumière de ces éléments, les enjeux du journal interculturel critique sont pluriels : la mise en altérité et surtout l'altération, la mobilisation des savoirs savants afin de problématiser le rapport à l'autre, l'installation des diaristes dans une posture réflexive et critique.

Afin de répondre à cet ensemble d'interrogations, qui inscrivent la présente contribution dans deux champs qui sont l'intervention éducative et l'interculturel, il sera question dans une première partie de présenter l'ensemble des concepts mobilisés dans cette contribution et de montrer la pertinence d'une double extension (verticale et horizontale) du concept d'intervention éducative. Dans une seconde partie, nous définirons et préciserons les paradigmes et la philosophie qui sous-tendent la pratique du journal interculturel critique. Enfin, nous présenterons le dispositif du journal interculturel critique. À titre d'illustration, nous insérons dans le texte, quand cela est jugé nécessaire, des extraits des journal interculturel critique.

2. Contexte conceptuel

Afin de faire le tour de la problématique énoncée plus haut, il semble important de préciser les concepts clés auxquels nous nous sommes référés.

2.1 Le concept d'intervention éducative

L'analyse sémantique montre que le terme *intervention* est polysémique sinon polyphonique (Larose, Couturier, Bédard, Larivée, Boulanger et Terrisse, 2013 ; Lenoir, 2009, 2014). En effet, ces deux caractéristiques sont partiellement liées à un usage pluriel du terme « intervention » dans la vie quotidienne au point que tout ou presque peut être considéré comme intervention. Cette inflation, qui n'aide pas à écarter les contresens, nécessite de la part du chercheur et du praticien une vigilance épistémologique (Bachelard, 1938/1993) indispensable au nécessaire travail d'intelligibilité du terme *intervention*.

La définition du concept d'intervention éducative passe d'abord et avant tout par préciser ce que l'on entend par *intervenir*, *intervention* et *éducation*.

Selon Daniellou, Hubault, Jobert, Lautier, Martin, Moisdon, Schwartz, Teiger, Vatin (2007), intervenir signifie

se mêler de la vie des autres, se mêler à la vie des autres, les rencontrer dans leur activité, leurs savoirs et leurs valeurs, pour produire de la ressource, développer, faire évoluer, transformer leur vie et sans doute aussi la nôtre (p. 5).

Cette définition montre que l'acte d'intervenir est de l'ordre du complexe. Comme l'affirme Morin (2000), il y a complexité lorsque des éléments constituant un tout sont inséparables et qu'ils sont interdépendants dans leur émergence et dans leur développement (p. 39). Intervenir constitue un tout organisé et contextualisé au sein duquel interagissent le rôle de l'intervenant et celui des destinataires de l'intervention, des situations problématiques, des visées multiples convergentes/divergentes, des commandes/demandes, une temporalité-durée, etc. Il n'y a pas, d'un côté, un intervenant puissant et, de l'autre, un destinataire passif, mais il y a bel et bien une dynamique qui se maintient grâce à une implication réciproque qui n'exclut pas la question de pouvoir et de rapport de force. En reliant l'amélioration d'autrui avec l'amélioration de soi, Daniellou et coll. (2007) font place à la notion de praxis. Cette complexité de la notion d'intervention dont nous venons d'esquisser quelques traits augmente davantage quand il est question d'intervention éducative. Que faut-il d'abord entendre par éducation ? Parmi les définitions dont le contenu et l'épaisseur rompent avec le simplisme et l'action unilatérale, nous avons retenu celle de Charlot (2001) pour qui l'éducation est

[...] fondamentalement, le triple processus par lequel, de façon indissociable, le petit d'homme devient un être humain, le membre d'une société et d'une culture à un moment et en un lieu particulier, un sujet avec son histoire personnelle. Elle est mouvement d'hominisation, de socialisation, de subjectivation. Elle est culture comme entrée dans des univers symboliques, comme accès à une culture spécifique, comme mouvement de construction de soi. Elle est droit au sens, droit aux racines, droit à un avenir. Elle est droit à l'universel, droit à la différence culturelle, droit à l'originalité personnelle. Ces droits doivent tous trois être pris en considération (p. 4).

Cette définition, qui rompt avec une conception durkheimienne de l'éducation, ne procède ni par énumération ni par décomposition, mais privilégie plutôt l'entremêlé, l'entrelacé, le tissé ensemble. Elle n'est pas unidirectionnelle et encore moins unidimensionnelle ; elle est processuelle et altéritaire du fait qu'elle accorde une place prépondérante à la dialectique du Même et de l'Autre. Il s'agit finalement de l'éducation d'un sujet temporellement inscrit dans divers univers socialisateurs au sein desquels le singulier et l'universel ne sont pas disjoints. L'éducation se réalise et s'actualise à l'aide d'une intervention menée par autrui auprès d'un sujet connaissant.

Nous terminons ce tour de clarification en abordant la notion d'intervention éducative. Pour la cerner, nous nous référons principalement aux travaux de Lenoir (2009, 2014) pour

qui l'intervention éducative est un processus dialectique, intersubjectif et complexe au sein duquel on assiste à une confrontation discursive de points de vue d'enseignants et d'élèves. Dans cette perspective, l'intervention éducative se construit sur la base d'une mise en relation de points de vue différents, voire contradictoires (Lenoir, 2014, p. 228-230).

Le caractère processuel et dialectique de l'intervention éducative montre que l'action menée n'est ni unilatérale ni unidirectionnelle ni un acte achevé. Il s'agit d'un perpétuel mouvement et d'une dynamique qui ouvrent, grâce à la reconnaissance et à la place octroyée à la contradiction, sur des incertitudes et surtout sur des changements. Celles-ci ne sont pas conçues comme une limitation, un obstacle, mais bien au contraire comme une invitation à poursuivre le dialogue, à suspendre son jugement, à relier pour parvenir à une intelligibilité capable d'admettre la valeur heuristique de l'incertitude. C'est dans cette optique que Morin (1999) précise que « [c]onnaître et penser, ce n'est pas arriver une vérité absolument certaine, c'est dialoguer avec l'incertitude » (p. 66). Si l'intervention éducative exige une planification et une préparation sérieuse, elle n'exclut absolument pas que l'exécution de l'acte d'intervenir soit confrontée à l'imprévu, à l'inconnu, à l'accidentel... De la même manière, elle n'écarte pas la manifestation de tensions, de malentendus, d'incompréhensions qui ne sont pas perçus comme des failles de l'intervention, mais comme des éléments nécessaires à son dynamisme et à son maintien dans la durée.

Ce mouvement interactionnel porteur de jeu offre au « je » un espace d'existence et d'action au sein duquel aucune vérité n'est considérée comme absolue. Ainsi, l'imposition cède la place à la proposition et à la coconstruction.

C'est pour ces raisons que nous avons retenu la définition élaborée par Lenoir. Cependant, il nous a semblé pertinent de l'enrichir en proposant une double extension.

2.1.1 Vers une extensification horizontale et verticale de la notion d'intervention éducative

La définition de cette notion dont nous venons de souligner certains aspects/vertus mérite que l'on évoque aussi ce qu'elle soulève comme interrogations et remarques.

- Comme nous l'avons déjà évoqué, l'intervention éducative ne s'adresse pas à un public en particulier et son univers n'est pas réductible à tel ou tel niveau d'instruction. Dans cette perspective, il nous semble important de songer à une extension verticale de cette notion. En effet, ce qui se passe et se fait dans le cadre de l'enseignement supérieur est appréhendable et problématisable à partir de la notion d'intervention éducative, ainsi que nous le montrerons plus loin en référence à la pratique du journal interculturel critique.

- En lien avec la première remarque, une extension horizontale semble être justifiée. Le caractère multidimensionnel de la notion d'intervention éducative exige que l'on prenne en considération la diversité de ce qui se trame, se construit et se déconstruit mutuellement quand il y a interaction entre un enseignant et des apprenants. Assez souvent, l'intervention éducative est mobilisée au service d'une compréhension des pratiques enseignantes ce qui pourrait avoir comme conséquence la marginalisation des pratiques des élèves. Il ne faut pas que la centration sur l'action de l'enseignant, qui est temporellement limitée, invisibilise ce que le sujet apprenant en fait tout au long d'un parcours. S'intéresser à ce que font les apprenants des possibilités et des occasions que l'intervention met à leur disposition constitue l'autre versant de l'intervention éducative.

Dans cette perspective, il semble qu'un déplacement ou un équilibrage de cette centration est nécessaire pour pouvoir mettre en exergue le devenir de l'action dont le destinataire (le sujet apprenant) deviendrait le continuateur et l'acteur principal. Cela suppose que des facilitateurs (tel que le journal interculturel critique) soient mis à la disposition de l'apprenant pour qu'il se fasse, dans le cadre d'interactions avec soi et avec autrui et selon la formule de Pestalozzi (1947), une œuvre de lui-même.

- Par ailleurs et toujours en lien avec l'extension horizontale, l'École est une microsociété et tout ce qui s'y manifeste n'est pas réductible à ce qui se passe pendant le processus enseignement-apprentissage. Dans ce sens, l'intervention éducative pourrait concerner aussi la vie scolaire dans sa complexité. Si nous admettons que l'intervention éducative concerne les deux principales composantes de la mission de l'école, à savoir instruction et socialisation, il serait tout à fait pertinent de songer à observer et analyser ce qui se fait, en termes d'intervention éducative, par d'autres acteurs de la communauté scolaire situés *hors d'un cadre curriculaire formel* (Larose, Couturier, Bédard, Larivée, Boulanger et Terrisse, 2013) sans pour autant que cette extension postule une nouvelle notion ; car nous concevons l'intervention éducative comme une notion totale capable de rendre compte de l'ensemble de ce qui se fait et se défait dans divers univers socialisateurs et particulièrement en milieu scolaire. Ainsi, le spectre des intervenants pourrait s'élargir aux conseillers principaux d'éducation, aux assistants sociaux, aux infirmiers, aux assistants d'éducation, etc.
- En lien avec notre problématique, il y a lieu de songer à intervenir autrement. Cela consiste tout d'abord à inviter et à accompagner consciemment et de façon délibérée les apprenants à revisiter, à l'aide d'une démarche réflexive et critique, leurs perceptions relatives à la diversité et à l'altérité dans un monde mouvant et changeant. Cette invitation

ne pourrait être suivie d'effets que si elle est capable de mettre à leur disposition des instruments et des facilitateurs qui ne sont pas conçus comme des finalités (Lenoir, 2014, p. 281). Dans cette optique, il semble que l'un des rôles des professionnels des métiers relationnels n'est pas de décrire le monde tel qu'il devrait être ou de songer à le changer en se substituant à ceux qui le font exister mais, d'abord et avant tout, de permettre aux individus de devenir acteurs et auteurs de ce changement ainsi que de leur propre émancipation. Toute tentative de réduction de l'autre au statut d'agent, tout acte d'aliénation ou de déni de reconnaissance constituent une négation du caractère labile du monde et de la capacité des sujets à se voir faire.

- En référence à ce qui vient d'être souligné, il nous semble que l'un des rôles de l'intervention éducative est de participer à la visibilisation des obstacles en vue de rendre possibles le changement et l'émancipation individuelle et collective. Pestalozzi, comme Freire, insistait, chacun à sa manière, sur la pertinence de créer des possibilités et des occasions pour que l'apprenant puisse s'émanciper, s'exprimer pour qu'il fasse œuvre de lui-même. C'est dans cette perspective que nous avons conçu le journal interculturel critique.

2.2 Diversité culturelle

Si aujourd'hui tout le monde s'accorde que la diversité est l'une des caractéristiques majeures de nos sociétés contemporaines ce qui semble le plus important, de notre point de vue, c'est moins la description de cette diversité que la compréhension du rapport individuel ou collectif à la diversité ainsi que sa reconnaissance comme élément constitutif de l'existence humaine (Alaoui, 2014). Dans cette optique, c'est le sens que les individus lui confèrent ainsi que ses conséquences sur leurs comportements qui méritent d'être appréhendés.

Depuis quelques décennies, la diversité est devenue une préoccupation internationale, européenne, nationale et locale. Ainsi, en 2001, il y avait l'adoption à l'unanimité de la déclaration universelle sur la diversité culturelle (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, 2003). Il s'agit de la reconnaissance du caractère divers de notre monde et de la nécessité éthique de protéger cette diversité conçue comme patrimoine commun de l'humanité. Ce qui singularise cette déclaration, qui, entre autres, tord le cou à la thèse de chocs inéluctables de cultures et de civilisation, c'est d'abord le principe d'inséparabilité de l'altérité, du caractère multidimensionnel et poly-identitaire de l'être humain, de la diversité culturelle et de la biodiversité. Les éléments de cet ensemble sont interreliés et s'influencent réciproquement.

Au-delà de cette précision contextuelle, il semble important de préciser le sens étymologique du terme « diversité » afin de le distinguer de celui de « pluralité ».

En référence au *Dictionnaire culturel en langue française* (Rey, 2005), l'adjectif divers (diverse), emprunté au latin *diversus* veut dire « qui va dans des directions opposées » puis, « opposé, éloigné, contraire » et « hésitant » et enfin, en bas latin, « plusieurs ». Quant au terme « diversité », il est emprunté au latin *diversitas* qui signifie « divergence, contradiction » et « variété, différence ». Comme nous l'avons souligné à plusieurs reprises (Alaoui, 2005, 2007, 2008), la diversité postule l'hétérogénéité et l'irréversibilité. En effet, elle exclut le retour à l'homogène parce qu'elle admet la contradiction, les divergences au sein de l'interaction, de l'échange et du dialogue. Il n'y a ni rapprochement total ni distanciation absolue, mais un mouvement qui oscille entre ces deux pôles selon les contextes et les paradigmes mobilisés. Comme le souligne Abdallah-Preteille (2003, 2004, 2011), ce qui est premier c'est la variation. Autant la notion de différence renvoie à une forme de clôture, d'enfermement et de fixation autant celle de diversité postule la dynamique, l'ouverture et le changement.

Enfin, dans un travail antérieur (Alaoui, 2005, 2008), nous avons brièvement établi une distinction entre *pluralité* et *diversité*. La notion de pluralité est d'ordre quantitatif et descriptif. Elle renvoie à la quantité comme élément déterminant du pluriel et reste muette sur la nature des constituants du pluriel et sur les liens entre eux. Elle ne proscrie pas définitivement le retour à *l'homogène*, c'est d'ailleurs pour cette raison qu'elle est une notion compliquée et non complexe. Cependant, pluralité et diversité sont deux notions fortement liées l'une à l'autre. Sans pluralité, il est difficile de parler de diversité comme forme complexe de composition inachevée d'éléments pluriels et hétérogènes.

La diversité culturelle ne peut, semble-t-il, se résumer à l'addition de plusieurs cultures : elle est avant tout un tout complexe qui se maintient par l'interaction, progresse à l'aide du frottement et de l'altération. Ces mouvements incessants sont producteurs du divers. Enfin, et comme le précise Matsuura (2002),

La culture est diversité, déploiement infini des distinctions, des nuances, des renouvellements ; la culture est inlassable reprise de tout ce qui existe pour le rendre à la fois même et autre, pour le comprendre, pour le faire vivre. Par nature, elle est diverse [...]. La diversité est construite par la culture qui lui donne forme, amplitude, sens. La diversité est culturelle par essence, comme la culture est diversité (p. 4).

Comme le laisse voir ce court développement et ainsi que le précise Abdallah-Preteceille (2004), la notion de diversité est liée à celle de la reconnaissance et de l'expérience de l'altérité.

2.3 Altérité et altération

La place et la valeur de l'altérité se donnent à voir quand celle-ci se trouve menacée par un mode de gestion broyeur de la diversité. Ce fut le cas dans certains pays tels que l'Australie entre 1910 et 1960. En effet, l'assimilationnisme, qui repose sur une conception de la différence, de la diversité et de l'altérité, tend à rendre l'autre semblant en le déclassant et en lui imposant des valeurs universalisées. De fait, on se prive de l'apport de l'autre et on s'appauvrit quand la rencontre impliquerait que des semblables.

Hubert Hannoun (1987) écrivait à juste titre qu'« on ne s'enrichit pas, écrit au contact de ce que l'on est et que l'on sait déjà mais à celui de qui est autre, et comme tel, va apporter ce que l'on n'est pas encore de même qu'il pourra recevoir de soi l'autre que l'on est pour lui » (p. 61).

On voit ici toute l'importance que recouvre l'altérité et au-delà une éducation et une culture de l'altérité (Alaoui, 2014) dans un monde qui se caractérise par une diversité croissante. Jacquard (1997) écrivait que « [l]a rencontre d'un autre n'est jamais gratuite, elle demande un effort certain. Il faut que je parvienne à tirer de lui les matériaux de la construction de moi. Cela s'apprend comme on apprend à lire, à écrire et à compter » (p. 45). Il est important de préciser que l'altérité n'est pas réductible à l'autre. Gauléjac (1999) explique qu'elle renvoie à un semblable-différent et postule la capacité d'entre un rapport avec lui en ayant une posture d'ouverture, de curiosité et d'attention (p. 10). Dans la même veine, Sartre (1943) souligne que l'autre est indispensable à l'existence de soi aussi bien d'ailleurs qu'à la connaissance que l'on a de soi.

Cependant, le plus important, ainsi que le rappelle Ardoino (2000), ce n'est pas tant l'altérité en tant que telle, mais plutôt le processus d'altération. C'est ce dernier qui laisse voir la dialectique du même et de l'autre c'est lui aussi qui traduit en acte le rapport à l'autre, le rapport à soi et le rapport au monde. Enfin, c'est l'altération en tant que mise en altérité, en interactivité et en intersubjectivité permettant le frottement, le mouvement et l'influence réciproque qui ouvre sur un long processus de questionnement ayant pour objet les identités, les représentations, les points de vue... et postulant, pour se réaliser, la mobilisation d'une pensée réflexive et critique. Il va sans dire qu'un tel processus ne peut faire l'économie, ainsi que le précise Ardoino (2000), d'une temporalité-historicité. En effet, c'est dans la durée que

l'altération devient possible, c'est dans la durée aussi que se réalise le processus de déconstruction des images-guides (Emerique-Cohen, 1989) et la construction de nouvelles perceptions.

2.4 Pensée réflexive et critique

La réalisation du journal interculturel critique exige le recours à la pensée réflexive et critique. Les diaristes sont invités à les mobiliser et à les articuler pour appréhender les différents problèmes auxquels ils sont confrontés et pour examiner de façon fine leurs perceptions et représentations. C'est à l'aide de ces deux modes de pensée que le frottement des points de vue conduirait vers une altération et vers un changement de rapport à soi et à autrui. Mais tout d'abord, que veut dire pensée réflexive et critique ?

2.4.1 La pensée réflexive

Selon Legendre (2005), réfléchir renvoie à la capacité du sujet de revenir sur ses points de vue, ses perceptions et représentations dans le but de les soumettre, plus consciemment, à un examen approfondi (p. 1165). Il s'agit donc d'un acte délibéré et orienté visant à améliorer ce qui est appréhendé, mais aussi à s'améliorer. Cependant, cette capacité peut, ainsi que le précisent plusieurs auteurs (Altet, 2013 ; Perrenoud, 2001 ; Schön, 1996, etc.), concerner aussi la pratique professionnelle ainsi que l'ensemble des activités produites par un sujet agissant. Il va sans dire que cet acte exige l'acquisition de compétences plurielles telles que savoir-décrire, savoir-analyser, savoir interpréter, savoir-se distancier...

La pensée réflexive, telle que Lipman (2006) l'a définie, est « une pensée consciente de ce qu'elle affirme et des implications de ses affirmations ; elle est également consciente des raisons et de la justification de ses conclusions » (p. 38). C'est l'exercice de cette pensée qui est fortement recommandée dans la réalisation du journal interculturel critique. En effet, le diariste reprend le contenu de la réaction spontanée, pour le réfléchir, l'interroger et comprendre les raisons pour lesquelles il avait réagi de la sorte. Dans le cadre de la pensée réflexive, le diariste exerce son pouvoir de penseur et se positionne comme sujet réfléchissant. Cette activité est stimulée par l'interaction et le dialogue avec autrui, en l'occurrence son binôme. En effet, en nommant les contradictions que comporte le point de vue d'autrui et en demandant davantage de clarification sur certains aspects de la réaction spontanée et/ou réflexive, le diariste favorise chez son binôme l'adoption d'une posture réflexive. Ce qui le conduit à (ré)examiner en profondeur ses idées, ses certitudes, ses croyances, etc., et de les discuter de façon argumentée. La mobilisation des savoirs savants est nécessaire pour

l'exercice de la pensée réflexive. C'est l'occasion pour les diaristes de se référer à la fois à ce qui a été dispensé dans les différentes unités d'enseignement, de s'ouvrir à d'autres contributions et de les explorer.

Comme le précisent Schön (1996) et Perrenoud (2001), la pensée réflexive repose sur un processus composé de deux moments distincts, mais complémentaires : la réflexion dans l'action et la réflexion sur l'action.

La réflexion dans l'action signifie que le praticien réflexif soumet à la réflexion ce qu'il est en train de faire. Cet exercice lui permet d'adapter et de modifier l'action en cours. De fait, il demeure acteur et auteur de sa pratique. Cette réflexion qui se fait dans le feu de l'action, repose sur les expériences vécues, sur la similarité des situations ce qui donne au praticien réflexif une aisance et une capacité de réaction rapide. De par sa nature, la réflexion dans l'action amorce souvent la réflexion sur l'action. Celle-ci est à la fois rétrospective et prospective et postule une posture d'extériorité (Donnay et Charlier, 2008) nécessaire pour appréhender de façon objective l'objet de la réflexion. Le recours aux savoirs savants est de nature à augmenter l'intelligibilité de ce qui reste opaque pendant la réflexion dans l'action. En référence à Dewey (1947), Altet (2013) explique que

l'expérience réflexive est le résultat d'une démarche de prise de conscience d'un problème conduisant à des hypothèses d'action pour construire une élaboration conceptuelle de l'expérience et la transformer à l'aide d'outils conceptuels [...]. Dewey insiste donc sur les conditions nécessaires à la réflexion qui conduit au développement d'une réflexivité véritable par la formation de concepts et de capacités indispensables pour passer à l'action (p. 43).

Cette réflexivité est indissociable d'un regard critique que le sujet porte sur son système de croyance, de valeurs et sur ses modes de représentation.

2.4.2 La pensée critique

Dans un contexte caractérisé par une montée du fondamentalisme, de l'obscurantisme et le recours à la simplification, la formation et l'exercice de la pensée critique semblent être une priorité de l'institution scolaire. Cette formation vise à doter les sujets pensants d'outils leur permettant d'être capables de penser par eux-mêmes, de soumettre à la critique leurs propres vérités et celles des autres, de vérifier avant de porter un jugement, d'investiguer, d'argumenter, de se méfier des généralisations et des jugements hâtifs et abusifs, de renoncer au prêt à penser, de lutter contre les vérités révélées, etc. C'est dans cette perspective que des praticiens réflexifs et des chercheurs (Lévine et Moll, 2004 ; Tozzi, 2007) ont conçu et mis en

place des dispositifs pour favoriser des pratiques réflexives et critiques. À titre d'exemple, on peut citer les discussions à visée philosophique, les discussions à visées philosophique et démocratique, les discussions à visée philosophiques pour une éducation au développement durable.

Il n'est pas question dans le cadre de cette contribution de procéder à un examen critique des définitions de la pensée critique. Cependant, il convient de dire que c'est en termes de processus, d'habiletés, d'attitudes, de critères... que plusieurs penseurs (Ennis, Lipman, Paul, Daniel, Boisvert, etc.) ont défini la pensée critique. À l'issue d'un travail d'analyse fine de plusieurs définitions de la pensée critique, Kerhom (2016) en propose une qui semble prendre en compte les caractéristiques et les composantes essentielles : processus réflexif, évaluatif, conscient et volontaire, autocorrectif et métacognitif, capable de mobiliser différents composants tels que des habiletés, des attitudes et des éléments extérieurs, en vue de produire, de façon autonome et responsable, un jugement sur un problème complexe, en s'appuyant sur des critères, dans un contexte précis (s.p.).

Cette définition, en dépit de son caractère assez complet, appelle quelques remarques. En effet, la référence au contexte demeure un élément important dans le but d'éviter de produire des connaissances hors sol. Cependant, une mobilisation statique de la notion de contexte (Mondada, 1998) comme une toile de fond risquerait de marginaliser la complexité des interactions entre différentes composantes et conduirait, ainsi que le précise Micheli (2006), à une logique d'addition et d'accumulation d'informations contextuelles. Toujours selon ce dernier, une telle conception « présuppose que le contexte est donné à l'ouverture de l'interaction, et qu'il ne va pas changer *au cours de* et *sous l'influence même* de l'interaction » (s.p.).

Il semble plus pertinent de parler davantage de contextualisation que de contexte sans, bien entendu, évacuer ce dernier. En effet, la contextualisation renvoie à l'idée de processus et à la manière dont le sujet pensant perçoit le contexte et le connecte avec ce qui se trame et se joue lors d'une interaction, d'une conception, etc.

Dans cette perspective, la contextualisation participe à l'intelligibilité du monde et donne à voir la singularité qu'exprime le point de vue d'un sujet connaissant. Elle met en exergue ce qui est considéré par un sujet comme pertinent.

La deuxième remarque tenter de préciser que la pensée critique n'est pas l'activité d'un sujet isolé et coupé du monde. Elle ne peut d'être dissociée d'un sujet en lien avec des semblables-différents (Gauléjac, 2010) et engagé dans des interactions impliquant autrui. L'intersubjective est une composante de la pensée critique. En effet, la singularité d'un point

de vue n'est pas le fruit d'un sujet déconnecté et décontextualisé, mais d'un sujet relié en interaction avec soi et simultanément en interaction avec des semblables-différents. Ces interactions comportent des clés de compréhension de la pluralité des rapports que le « je » entretient avec les différentes sphères de son existence. Gergen (2005) précise que,

certes, une instance que nous nommons « je » serait en train de parler, mais ce que l'on ne verrait pas, et ce qui aurait une énorme importance pour la compréhension de ce « je », ce serait le vaste éventail de relations qui se manifesteraient ici et maintenant sans être jamais spécifiquement identifiées, et que représenterais sans jamais les re-présenter (p. 36).

La dialectique du même et de l'autre est non seulement générative de sens, d'intercompréhension et de nouvelles intelligibilités, mais elle est également l'occasion de rendre plus visibles les influences multiples, les liens, les ramifications et les interactions qu'un sujet entretient avec ce qui constitue son univers.

Le mode de pensée qui se trouve proche de l'esprit du journal interculturel critique est la pensée critique dialogique que Pallascio, Daniel et Lafortune (2004) définissent comme un processus d'évaluation impliquant des sujets soucieux de s'améliorer et d'améliorer la pratique et l'expérience, et capables de mobiliser une pluralité d'attitudes et d'habilités cognitives. La pensée critique dialogique

nécessite donc l'apport de quatre modalités cognitives, c'est-à-dire la pensée logique, créatrice, responsable et métacognitive, qui s'arriment à une perspective épistémologique complexe, l'intersubjectivité orientée vers la recherche de sens – dépassant ainsi l'égoïsme et le relativisme. La manifestation d'une telle pensée, dans un échange de type dialogique critique, génère une nouvelle compréhension de l'objet de pensée, et une modification de l'idée initiale se manifeste (p. 137-138).

La notion de dialogue, qui se trouve au cœur du journal interculturel critique, traverse et structure la pensée critique dialogique.

3 Définition et ancrage paradigmatique et philosophique du journal interculturel critique

3.1 Qu'est-ce que le journal interculturel critique ?

Le journal est une pratique ancienne qui, selon Hess (1998), remonte au 16^e siècle. En faisant référence à l'ouvrage de Marc-Antoine Jullien intitulé *L'inédit* (1808), Hess définit le journal comme un outil qui permet à son auteur de décrire, au jour le jour, sa pratique en vue d'engager une réflexion, de garder des traces écrites pour soi et/ou pour les autres.

Le journal interculturel critique se définit comme un instrument méthodologique visant à mettre en contact et à engager des diaristes (étudiants, stagiaires, professionnels, etc.) dans un long et profond dialogue réflexif et critique. Cette interaction, quasi épistolaire, traite, par centration, les tensions, les incompréhensions, les perceptions liées aux situations de contacts culturels. Ainsi, le journal interculturel critique s'inscrit en rupture avec l'idéologie communicationnelle qui postule, ainsi que l'explique De Queiroz (1997), la compréhension comme première et normale et l'incompréhension comme dérivée et anormale. L'auteur nous invite à inverser cet ordre en expliquant que la règle serait qu'on ne se comprend pas spontanément, car le dépassement des obstacles empêchant la compréhension et l'intercompréhension nécessite un effort mutuel certain. Il s'agit donc d'un aboutissement et non d'une condition préalable à la rencontre avec un semblable-différent.

Par ailleurs, le journal interculturel critique se distingue des autres journaux par son caractère interactif et dialogique. De cette façon, le dialogue est engagé pour pouvoir explorer les représentations individuelles et collectives, les *images-guides* (Cohen-Emerique, 1989), les certitudes et tout ce qui pourrait empêcher ou entraver la coconstruction du commun. Dans cette perspective, le journal interculturel critique ne se réduit pas, comme c'est le cas de la plupart des autres journaux, à consigner ou à décrire les situations. Il devient un espace scriptural où le frottement des visions et réflexions visent de façon délibérée à faire bouger les lignes et, comme le souligne Antonio Machado, cité par Morin (2000) à propos du rôle de l'école, « à repenser le pensé et à désavoir le su » (p. 24). En lien avec l'idée de construire et de faire ensemble, le journal interculturel critique se veut comme un dispositif facilitant l'examen critique des points de vue échangés. Il rend possible, en plaçant les diaristes dans une dynamique interactionnelle, la coconstruction d'une culture de la diversité, de l'altérité, du dialogue et de la reconnaissance que les auteurs du journal interculturel critique mobilisent pour des fins pratiques et pour agir et interagir dans un monde pluriel et hétérogène.

3.2 L'ancrage paradigmatique et philosophique du journal interculturel critique

La création du journal interculturel critique s'enracine dans un double paradigme : celui de la complexité (Morin, 1990, 1999, 2000, 2017) et celui de l'interculturel (Abdallah-Preteuille, 2003, 2004 ; Camilleri, 1989, 1993). Il s'appuie également sur les apports de l'analyse institutionnelle qui ont contribué à la réhabilitation de la technique du journal et qui ont renouvelé la réflexion sur l'implication comme notion majeure des sciences anthropo-sociales (Ardoino, 1983, 2000 ; Lourau, 1988) et sur le constructionnisme social (Gergen, 2005, 2006, 2001 ; Gergen et Gergen, 2004/2006).

3.2.1 Le paradigme de l'interculturel et de la complexité

La mise en relation que permet la tenue du journal interculturel critique traduit, en effet, l'un des sens du préfixe *inter*, c'est-à-dire l'interaction, l'échange. Durant cette dynamique qui s'installe entre les diaristes, le sens est constamment repris, revisité et retravaillé en vue d'une compréhension réciproque. Il s'agit donc d'une construction permanente de l'intercompréhension qui, malgré le degré d'aboutissement auquel elle pourrait parvenir, reste toujours inachevée.

Ainsi, le journal repose sur une herméneutique du sens. L'activité interprétative à laquelle se livrent les diaristes tout au long de la tenue du journal interculturel critique pour rendre plus lisible le sens qu'ils confèrent aux différentes dimensions de l'objet traité atteste que l'intelligibilité d'un fait ou d'un événement n'est pas donnée d'avance et demeure provisoire. Il ne s'agit nullement d'une faiblesse à corriger ou d'un défaut inhérent au journal interculturel critique, mais d'un trait intrinsèque au dialogue et au processus de coconstruction du sens.

Le paradigme interculturel qui sous-tend le journal interculturel critique se positionne en rupture avec certaines conceptions de l'interculturel. Les dérives culturalistes qu'a connues l'interculturel depuis les années soixante-dix procèdent par focalisation sur le culturel et par omission d'autres composantes de la vie quotidienne et en particulier de la sphère sociale. Le culturel devient ainsi la seule voie, à priori, pour expliquer et comprendre les comportements de l'autre et pour appréhender un tout d'emblée complexe. Le déterminisme, associé à l'essentialisme, empêche d'entendre le sujet en train de se dire, de se réfléchir (Abdallah-Preteuille, 2004) et de le voir en train de faire en référence à des définitions individuelles ou collectives de la situation. En effet, le déterminisme demeure aveugle au sens, aux relations intersubjectives et à la dialectique individu/société, source de mouvements et de changements. De même, l'essentialisation de l'autre conduit inévitablement à l'enfermement et l'isolement. Elle fige l'autre dans des catégories conçues comme immuables. De fait, l'étude des situations de migrants et de leurs descendants à travers la démarche essentialiste évacue toute la complexité qui caractérise la dialectique émigration/immigration, relation migrants/autochtones, rapport au pays d'origine et à la société d'accueil (Sayad, 1992). Avec l'essentialisme, tout devient prévisible et les migrants se comportent conformément à une culture conçue comme produit. En somme, différentialisme, essentialisme et culturalisme se rejoignent et n'offrent qu'une explication simplifiée et simplifiante d'un phénomène à la fois complexe, opaque, multidimensionnel, mutant, etc.

Ces ruptures, qui montrent que l'appréhension du divers, de l'hétérogène et de l'altérité résiste aux paradigmes procédant par décomposition et disjonction, permettent de préciser davantage les choix paradigmatiques sur lesquels repose la conception du journal interculturel critique.

L'examen de différentes conceptions de l'interculturel montre que le terme *interculturel* s'emploie dans des acceptions diverses au point de se demander, parfois, ce qu'elles ont de commun. Il règne alors une confusion des sens qui, en fin d'analyse, n'aide pas à gagner en clarté. Avant d'examiner quelques définitions, il nous semble important de préciser le sens que nous conférons au préfixe « inter » dans le mot interculturel. Certes, il évoque l'idée d'interaction, d'échange, de dialogue, de mise en relation et de décloisonnement ; cependant, ce qui nous semble le plus important, c'est la présence de deux mouvements différents, opposés mais complémentaires. Il s'agit du rapprochement et du repoussement. Ces deux mouvements dialectisés sont nécessaires à la fois pour parvenir à un changement réciproque et pour maintenir un lien nécessaire à la poursuite du dialogue. On assiste, ainsi que le précise Clanet (1990), à des processus qui sont engendrés par la mise en interaction de sujets venant de cultures différentes, « dans un rapport d'échanges réciproques et dans une perspective de sauvegarde d'une relative identité culturelle des partenaires en relation » (p. 21).

Dans cette dynamique, l'essentiel est de résister à un basculement éventuel dans l'un des deux extrêmes : l'assimilation et la totale séparation. En effet, le rapprochement sans le repoussement conduit à l'homogénéisation et à la destruction des singularités qui interagissent, et le repoussement, dissocié du rapprochement, conduit inévitablement à l'indifférence, à l'exclusion et au cloisonnement. Cela signifie que l'interculturel n'est ni une simple rencontre de personnes provenant de cultures différentes ni une juxtaposition de cadres de référence. Il est un processus de questionnement des perceptions en situation de coprésence, des tensions et contradictions qui se trament lors des interactions. Cet équilibre fragile entre le rapprochement et le repoussement permet de rappeler, ainsi que le précise avec raison Meirieu (1996), que « la communication suppose toujours deux choses : que nous soyons assez proches et assez semblables pour pouvoir nous entendre et assez différents pour avoir quelque chose à nous dire » (p. 24). En référence au principe dialogique, les différences et les ressemblances ne sont pas séparées, mais pensées de façon conjointe. Autrement dit, la dialogique est cette dynamique qui permet de préserver la dualité dans l'unité sans détruire la spécificité de chacun des deux termes (Morin, 1999). Elle est de fait protectrice de la diversité, contribue à son enrichissement et source de variation. En référence à la dialogique

morinienne, le préfixe *inter*, qui sert à relier et à distinguer, ne dissout pas la contradiction ; il la maintient au profit du changement.

Pour définir l'interculturel, nous nous référons aux travaux de Camilleri (1989, 1993) et de Abdallah-Preteceille (2003, 2004). L'interculturel n'est pas un attribut de l'objet, mais un mode d'interrogation qui met l'accent non pas sur les cultures comme des constructions figées, mais plutôt sur leurs acteurs et producteurs (Abdallah-Preteceille, 2004). Dans cette optique, l'interculturel interroge les rapports, rencontres, présentations, représentations que les individus, situés dans des contextes pluriels et hétérogènes, mobilisent quand ils sont en interaction les uns des autres. Elle inscrit cette définition dans trois perspectives : subjectiviste, interactionniste et situationnelle. L'intérêt de la première demeure, entre autres, dans le fait de reconnaître l'existence de lectures singulières des cadres de référence perçus comme communs. L'appartenance ne signifie aucunement le conformisme et n'autorise pas à interpréter les attitudes d'autrui en convoquant une appartenance et en la considérant comme une source exclusive et déterminante. Quant à la seconde, elle permet de voir que, dans un monde pluriel et hétérogène, les subjectivités ne sont jamais isolées. Elles interagissent et s'influencent mutuellement. Enfin, la dernière rappelle qu'aucune interaction ne se manifeste dans un vide social, politique, culturel, économique, etc. Elle est toujours enracinée dans une situation, dans un contexte et dans des rapports de force, de pouvoir et de domination changeants.

Quant à Camilleri, (1993) il considère que l'emploi du terme interculturel est justifié « à partir du moment où l'on se préoccupe des obstacles à la communication entre les porteurs de ces cultures : depuis le repérage et l'analyse de ces empêchements jusqu'aux tentatives pour les faire disparaître » (p. 44).

Dans cette définition qui délimite et spécifie l'usage de l'interculturel, Camilleri (1993) associe l'interculturel à un effort de dépassement des obstacles à la communication. Pour y parvenir, l'auteur définit une démarche composée de trois étapes :

- Identification de ce qui entrave la compréhension et empêche la construction de l'intercompréhension. Être vigilant et attentif à tout ce qui pourrait freiner ou mettre en échec la communication avec l'autre fait partie de la communication elle-même et pourrait attester d'un signe d'attachement et d'un souci de maintien du lien avec l'autre ;
- analyse des obstacles repérés et évaluation de leurs impacts sur le devenir de la communication, etc. Les obstacles et les freins constatés lors d'un échange avec autrui deviennent des objets d'interrogation et de réflexion ;

- prise de décisions par les interlocuteurs en vue de surmonter les empêchements à poursuivre le dialogue.

Ce qui nous semble important dans cette définition, c'est la reconnaissance des tensions lors les rencontres. Nous sommes donc en rupture avec des conceptions angéliques de l'interculturel qui, en réalité, ne font que masquer provisoirement ces tensions et empêcher l'altération des cadres de référence mobilisés par les sujets.

L'élaboration du journal interculturel critique repose et se réfère à cette conception de l'interculturel et plus précisément à l'interculturel critique. Ce dernier s'inscrit dans une rupture épistémologique par rapport au culturalisme et à l'essentialisme et mobilise, pour appréhender la complexité des rencontres socioculturelles, deux modes de pensées : la pensée réflexive et la pensée critique.

3.2.2 La priorité au sujet connaissant à penser avec et contre le point de vue de l'autre

Le journal interculturel critique repose principalement sur une dimension interactionnelle qui le fait exister et grâce à elle, il se maintient et évolue. Cette dynamique ne saurait être dissociée d'un sujet pensant et connaissant. La mise en altérité, qui constitue l'une des visées du journal interculturel critique, repose sur une philosophie du sujet. Il ne s'agit pas d'un sujet isolé œuvrant seul dans un monde divers, mais d'un sujet qui ne peut l'être que s'il est en lien et en interaction avec des semblables-différents. La subjectivité, ainsi que le précise Bertucci (2007), même si elle renvoie à l'intériorité de l'individu, elle comporte une part de social, car entre l'expérience sociale et la subjectivité les frontières sont poreuses. C'est dans cette optique que le constructionisme social place l'interaction comme première et source de sens. Le sens que les individus confèrent au monde n'est pas dans leur tête, mais il est l'aboutissement de contacts et d'interactions unissant des individus venant d'horizons différents et hétérogènes. Ainsi que le soulignent Gergen et Gergen (2004/2006) dans ce passage qui reflète l'une des idées-force de ce courant : « [c]essons de nous concentrer sur le sens situé à l'intérieur de la tête et centrons-nous plutôt sur la façon dont le sens est créé dans la relation. Passons de l'intérieur à l'entredeux : comment concevoir le sens comme relationnel ? » (p. 33). Selon cette idée majeure, on peut dire que le journal interculturel critique, en tant que dispositif d'une intervention éducative émancipatrice, organise cet entredeux et le structure en rendant centrale la question de la coconstruction du sens.

Ce qui distingue l'humain de tous les autres êtres vivants, c'est bien la référence à un monde symbolique ainsi que l'élaboration permanente du sens pour agir. Cette élaboration

cesse d'être pleinement subjective dès lors que l'interaction avec autrui enracine le sens dans l'entre-deux. Autrement dit, dans l'intersubjectif.

Par ailleurs, les constructions auxquelles se livrent les sujets ne sont ni définitives ni figées. Elles sont, ainsi que le précise Morin (2000) à l'égard de la connaissance, biodégradables. La construction d'une situation n'est pas l'épuisement de toutes les possibilités, mais le signe qu'il pourrait en être autrement (Gergen, 2006). On retrouve ici une idée chère à Lapassade (1963) selon laquelle l'inachèvement est la norme et non l'exception. Au fond, l'idée de l'inachèvement appliquée à la question du sens conduit à concevoir ce dernier comme un magma inépuisable parce qu'il est constamment retravaillé par l'interaction et par l'interprétation. Dans cette conception, le *soi individuel* cède la place au *soi relationnel*, un des concepts majeurs du constructionnisme social (Gergen, 2006).

En somme, ainsi que le montre l'extrait ci-dessous, le travail réflexif permet au sujet d'articuler le *penser avec* et le *penser contre*, d'interroger et de s'interroger, de critiquer tout en s'autocritiquant. C'est dans ce sens que le journal interculturel critique fait advenir un sujet-auteur (Ardoino, 2000)

J'avais mis dans ma première lettre [réaction spontanée] que faire le journal c'était comme entreprendre un voyage. C'est ce que j'ai fait, mais je ne m'attendais pas à cette aventure.

J'ai fait une traversée avant tout à l'intérieur de moi-même avec des émotions qui ont fluctué au fil de mes découvertes, de mes lectures [...]. Je suis passée par de l'indifférence, de la colère, du dégoût, de la peur, de l'espoir... mais je peux dire également qu'outre la dimension affective, j'ai fait le voyage dans une dimension de l'analyse d'un phénomène au gré des échanges avec Nicolas [son binôme] et de mes lectures [...].

Une autre chose qui me paraît importante, c'est que le journal ne m'a pas quitté depuis le moment où nous avons visionné la cassette. À travers mes recherches et le travail, mais je dirais également au travers de mon regard sur le monde, j'ai eu cette impression que le journal était un espace de liberté.

C'est avec une touche de regret que je rédige les dernières lignes de ce travail... J'y ai pris du plaisir et au-delà de ça je me sens un peu grandie, je pense m'être réconciliée avec une part de moi-même. (Régine, étudiante en master sciences de l'éducation, Université de La Réunion, 2013)

3.2.3 L'implication comme condition *sine qua non* pour la tenue du journal interculturel critique

La neutralité, outre qu'elle est une impossibilité méthodologique, est un leurre dans un monde au sein duquel les choses sont imbriquées et interdépendantes. Comme le dit à juste titre

Morin (1991, 2000), ce que l'observateur voit ce n'est pas un objet neutre, mais un objet observé et coproduit par lui (p. 91). Ainsi, l'intervenant comme les acteurs participant aux différentes étapes de l'intervention s'influencent mutuellement et leurs réalisations portent, entre autres, des traces de leur subjectivité et de leur intersubjectivité (Gergen, 2006). Althabe et Hernandez (2004) vont dans le même sens quand ils affirment que « l'idée de distanciation objectiviste du chercheur par rapport aux enjeux de son activité intellectuelle est illusoire » (p. 7).

C'est l'implication qui, entre autres, participe à l'inscription du sujet dans la dynamique processuelle de l'intervention ; c'est elle aussi qui atteste de son agir tout au long de la tenue du journal interculturel critique et, quand elle vient de cesser, elle annonce tout simplement la fin d'un processus. Il convient de préciser que l'implication comme posture et mode particulier de production de connaissance (Ardoino, 1983) n'est pas une forme d'exhibition du moi ; elle n'est pas non plus une tolérance d'une dose de subjectivité. La question fondamentale est celle de sa reconnaissance comme élément constitutif du procès de connaissance.

Dans le cadre du journal interculturel critique, l'implication est d'abord considérée comme une condition *sine qua non* de la réalisation du journal. C'est grâce à elle que les diaristes peuvent dire, se dire et reprendre ce qu'ils ont dit dans une dynamique interrogative, réflexive et critique pour marquer des sauts qualitatifs dans la compréhension de leurs rapports au monde, à autrui et à eux-mêmes. On trouve également dans la pratique du journal les deux niveaux de l'implication, déjà identifiés par Hess (1983), Ardoino (1983, 2000) et Barbier (1997) : *s'impliquer* et *être impliqué*. L'implication dans le sens de « s'impliquer » commence par le choix du thème du journal, du binôme, du rythme de la production, des références à insérer dans l'argumentaire, etc. Le sujet est conscient de sa propre implication et de ses conséquences. Canter Kohn (1986) apporte plus de précisions quant à l'implication dans le sens de *s'impliquer*. Selon elle,

[...] s'impliquer dans la recherche, ce n'est pas dire « je » partout, ce n'est pas se faire la figure centrale de l'étude ni nécessairement se prendre comme observé parmi les autres. C'est nommer, organiser, argumenter sa position singulière comme point d'appui de la recherche. C'est tenir le fil de sa propre pensée, risquer les déséquilibres, les mises en question, les passages de tunnel lorsque l'on perd le fil, lorsque les retentissements frappent trop fort. C'est exploiter les « énoncés » parvenant du champ de recherche de manière différenciée selon les différentes visées, discerner ce qui est pertinent pour la production de connaissance (p. 824).

La distance épistémique obtenue grâce à l'implication permet de mieux voir, de bien entendre pour parvenir à une compréhension heuristique. Quant à l'implication dans le sens d'*être impliqué*, elle renvoie à l'ignoré, à l'inconnu à ce qui échappe à la conscience avant et pendant le démarrage du journal interculturel critique. Le recours à la dialectique de la reprise, le travail de frottement des points de vue, les multiples interrogations posées, le travail d'explicitation menée conduisent vers une élucidation, toujours relative, de la dimension inconsciente de l'implication.

3.2.4 La conscientisation critique

Historiquement, la conscientisation critique s'inscrit dans le cadre de l'alphabétisation conduite par Freire dans le contexte brésilien entre 1947 et 1961. Ensuite, c'est le collectif québécois de conscientisation (Ampleman, Denis et Desgagnés, 2012) qui, dans une visée militante, a prolongé et développé une praxéologie reposant totalement sur le concept de conscientisation. Pour Freire (1974), la conscientisation est un « processus dans lequel des hommes, en tant que sujets connaissants, et non en tant que bénéficiaires, approfondissent la conscience qu'ils ont à la fois de la réalité socioculturelle qui modèle leur vie et de leur capacité de transformer cette réalité » (p. 290). Cette définition articule une triple dimension de la conscientisation : la conscience, la contestation de ce qui est déjà-là et l'action nécessaire pour faire advenir un autre monde. Dans cette perspective, réflexion et action constituent une unité fonctionnant comme rempart contre un enfermement purement théorique empêchant à la fois la contextualisation et l'action, et un empirisme totalement privé des atouts d'un travail réflexif nourri d'apports conceptuels et théoriques.

Par ailleurs, la dimension critique apporte une différenciation nette par rapport au simple terme de conscientisation qui se limite à une simple prise de conscience. La critique implique forcément un positionnement et un engagement. La distinction qu'opère Freire entre conscience naïve et conscience critique permet à l'intervention éducative d'intégrer dans ses visées l'accès à la conscience critique, une conscience qui abolit les vérités absolues et se maintient grâce à l'exercice de la contradiction et à la permanence du questionnement. C'est cette dynamique qui participe à l'avènement du changement et à l'émancipation de soi en tant que sujet pensant en quête d'autonomie.

Après cet éclairage, il convient de préciser que notre conception de la conscientisation critique, qui s'enracine dans l'œuvre de Freire, s'en distingue partiellement par l'élargissement du champ d'application. La conscientisation critique ne s'applique pas uniquement aux situations caractérisées par une oppression quelconque. Ce qui se donne à

voir lors des contacts culturels constitue de véritables objets qui peuvent être appréhendés à travers la notion de conscientisation critique. En effet, et ainsi que le laisse voir l'extrait ci-dessous, la manière dont le journal interculturel critique a été conçu facilite le nécessaire travail d'interpellation, de remise en question. La dynamique engendrée par le dialogue, comme une mise en tension des points de vue des diaristes (Jullien, 2008), fait advenir le doute et l'incertitude. Les allants de soi se trouvent un peu ébranlés et les certitudes se fissurent à mesure que la conscience critique s'élabore. Celle-ci dévoile les limites d'une compréhension basée sur la mobilisation de préjugés et du prêt à penser. On peut également voir dans cet extrait que les questionnements conduisent progressivement vers une conscience critique comme signe d'altération des perceptions et conceptions antérieures du monde, de l'autre et de soi.

Suite au visionnage de cette vidéo, je me rends compte réellement qu'il m'arrive également de rejoindre ces personnes avec des idées bien préconçues sur les Comoriens.

En fait, je crois bien que j'ai certaines confessions à faire. Je ne vais pas être de mauvaise foi et j'avouerai donc que j'ai une certaine fermeture d'esprit concernant les Comoriens. En écrivant, je prends conscience qu'il m'est difficile de m'avouer cela ; moi qui me prétends ouverte d'esprit et tolérante à l'égard des autres.

Mais pourquoi donc exprimer ce sentiment envers eux ? Qu'est-ce qui nous pose vraiment problème chez ces personnes ? Qu'est-ce qui me pose vraiment problème ? Soit je ne le sais pas, soit je ne désire pas le savoir. Cela paraît pourtant intrigant, étrange pour la Réunion qui n'a de cesse de se vanter de sa multiculturalité ? Pour quelles raisons ne pas intégrer cette population à cette île dite multiculturelle ? Ce terme rassemblerait-il uniquement les Créoles blancs, les Cafres, les Malabars, les Arabes, les Chinois, les « Zoreils » ?

Par ailleurs, je tente parfois de me remettre en cause. Je tente de les comprendre. Bien sûr, je comprends que comme n'importe quel individu, ils veulent le meilleur pour leurs enfants. Cela est tout à fait naturel. Or, en dépit de cette tentative de compréhension, j'ignore pourquoi mais je demeure encore réticente face à eux. En fait si, il me semble que je viens d'être éclairée : j'ignore tout de ces personnes, je ne possède quasiment aucune connaissance leur concernant : leur histoire, leur coutume, leur tradition, leur culture...

Serait-ce la peur de l'autre, de l'étranger ? Il faudrait que je fasse un effort considérable pour transformer mon mode de pensée. (Franceline, étudiante en licence sciences de l'éducation, Université de La Réunion, 2007).

3.2.5 La nécessité de disposer d'un temps assez long pour penser, questionner et changer le pensé

Penser, connaître, juger et critiquer exigent, en plus de la maîtrise de certaines compétences, l'enracinement de l'acte de penser dans le temporel. Le temps court et morcelé pourrait constituer un obstacle à une pensée qui cherche à connecter, à relier et qui refuse le « zapping intellectuel » au profit d'un véritable travail d'approfondissement, de dépliage et de gestation.

En effet, la complexité des choses ne peut être appréhendée si la réflexion ne vise que la partie visible de l'iceberg et si elle ne permet pas de marquer des arrêts en vue d'une focalisation sur ce qui est jugé problématique et par voie de conséquence mérite une attention particulière. Cette activité cognitive est favorisée par la médiation du journal interculturel critique et par le travail interrogatif mené par soi et par le binôme. Les points de vue de ce dernier, ses remarques, ses critiques, ses demandes de clarification... conduisent progressivement vers l'élaboration d'une intelligibilité conçue comme le fruit d'un retour réflexif et critique sur soi. Cette progressivité ne pourrait être obtenue qu'à condition que l'activité intellectuelle soit à la fois maintenue dans la durée et nourrie par des apports savants provenant de diverses disciplines. C'est ainsi que les diaristes parviennent, en reprenant ce qu'ils ont exprimé dans la réaction spontanée, à travailler sur leurs propres représentations qui ne sont, à vrai dire, que rarement remises en question. On rejoint ici le sens que Fabre (1994) donne au terme *former* qui « n'est pas enseigner une somme de connaissances, ni même un système de connaissance. C'est plutôt induire des changements de comportements, de méthodes, de représentations, d'attitudes » (p. 31).

4. Le journal interculturel critique comme dispositif pour une intervention éducative émancipatrice

En tant que dispositif, le journal interculturel critique remplit la fonction de facilitateur même quand il comporte quelques contraintes à condition que celles-ci ne soient pas confondues avec l'exercice d'un contrôle. Le dispositif auquel renvoie le journal interculturel critique n'est doté d'aucun pouvoir coercitif. Bien au contraire, il cherche à favoriser l'autonomie de la pensée et l'émancipation des diaristes, à leur permettre d'exposer et de soumettre à la critique leurs points de vue, de revisiter, à la lumière de ce qui se dégage de cette mise en altérité, leurs perceptions, leurs rapports à eux-mêmes et à autrui et de s'inscrire dans un processus de changement. Ces visées prennent pleinement leur sens une fois que les diaristes s'approprient le dispositif, le font vivre et le font évoluer par l'expérience que ce dernier rend possible. On assiste donc à une convergence intentionnelle : l'intention conceptrice et

l'intention utilisatrice (Paquelin, s.d. ; cité par Lenoir, 2014). Ces deux intentions sont complémentaires et se nourrissent réciproquement dans une relation dialectique conférant un sens particulier à l'intervention éducative. Comme le précisent Fusulier et Lannoy (1999), le dispositif remplit deux fonctions : une fonction de liberté et une fonction de régulation. En effet, il vise, ainsi que le précisent ces deux auteurs, à « organiser un espace d'effectivité de comportements librement choisis, mais en accord avec les finalités déterminées » (p. 189). On trouve une conception similaire chez Lenoir (2014) pour qui le dispositif « s'inscrit dans un rapport dialectique qui joue entre la régulation des processus d'apprentissage et la liberté des sujets d'investir ou non dans ces apprentissages » (p. 274).

Le dispositif proposé dans le cadre du journal interculturel critique est composé de plusieurs étapes conçues de sorte à faciliter à la fois leur articulation ainsi que leur complémentarité.

4.1 Choix du thème à traiter

L'intervenant recense les thèmes que les diaristes souhaitent traiter dans le cadre du journal interculturel critique. Il en choisit un en fonction de sa pertinence, de son lien avec le thème central à savoir les contacts culturels dans un monde pluriel et hétérogène. Les thèmes proposés ne doivent donc pas être dépourvus de sens afin de procurer une envie de connaître, d'approfondir et de partager. Il est donc important que la vie quotidienne au sein de laquelle les diaristes agissent soit prise en compte par l'intervenant pour que ce dernier remplisse la fonction « d'éveilleur, de passeur, d'intervenant, dans le sens de celui qui "vient entre", agissant en tant que médiateur externe compétent » (Lenoir et Ornelas Lizardi, 2007, p. 19).

4.2 Réaction spontanée

L'intervenant organise une séance durant laquelle il informe les diaristes du thème retenu et du support pédagogique choisi (documentaires, coupures de journaux, témoignages...) pour faciliter la réaction spontanée. Il est important que le choix du support pédagogique soit approprié de sorte que les diaristes s'engagent facilement dans un travail de mise en mots de leurs représentations, leurs ressentis, etc. Une fois que les diaristes ont pris connaissance du thème proposé, visionné le documentaire sélectionné ou exploré le support mobilisé, l'animateur les invite à réagir par écrit pendant une trentaine de minutes.

Voici un extrait d'un journal interculturel critique relatif à cette réaction :

Chère binôme,

Après avoir visionné ce documentaire sur l'immigration et l'intégration des Comoriens à l'île de La Réunion, j'avoue que mes réactions sont diverses. Peut-être que certaines d'entre elles vont te choquer mais je tiens cependant à t'en faire part car en étant honnête, je pense que nous pourrions avoir un vrai dialogue et apprendre à nous connaître.

En effet, face à ce sujet, je vais me permettre de faire certaines remarques qui viennent de mon expérience, de mon vécu. Il se trouve que depuis 7 ans, j'ai pour voisins des Comoriens [...]. Mais mon expérience m'a poussé, j'avoue, à généraliser la situation, ce qui peut-être n'est pas juste, ou un tort.

Tout d'abord, ce qui me choque chez eux c'est ce manque de respect de l'autre [...]. Autre chose, c'est ce manque d'hygiène qui à mon avis est réel, avec des « crachas » réguliers chez le voisin d'en dessous, des papiers, bouteilles et autres choses jetées régulièrement dans notre chemin commun... (Lydie, étudiante en licence sciences de l'éducation, Université de La Réunion, 2007)

Cette réaction doit être authentique et correspond le plus possible à leurs réactions dans la vie quotidienne d'où l'expression de « réaction spontanée ». À l'issue de cette réaction (une seule réaction par thème), chaque diariste est invité à choisir librement son binôme à qui il donne sa réaction spontanée (en l'état) et reçoit la sienne. Ces deux premières étapes se font en présentiel.

4.3 Réactions réflexives et critiques

Ces réactions sont épistolaires et sont au nombre de quatre (minimum). Elles sont toutes datées et numérotées. Comme dans la deuxième étape, il s'agit d'une rédaction individuelle. Au sein du binôme, celui qui commence la première réaction réflexive prendra comme objet de réflexion sa réaction spontanée et celle de son binôme. Faire un retour réflexif et critique sur les points de vue exprimés par chacun est l'un des objectifs de la réaction réflexive. Pour y parvenir, les diaristes sont invités à élargir le champ d'explication et de compréhension des objets à traiter en passant d'une part, par la mobilisation des modes de pensée complémentaires telles que la pensée réflexive (Dewey, 1947 ; Lipman, 2006), la pensée critique (Pallascio, Daniel et Lafortune, 2004) et la pensée complexe (Morin, 1999, 2000) et, d'autre part, en convoquant des savoirs savants adéquats. Par ailleurs, l'une des caractéristiques de la réaction réflexive et critique est la dialectique de la reprise. Chaque diariste reprend ses réflexions antérieures, les interroge à la lumière des lectures faites, des remarques formulées par le binôme et des contradictions soulevées. La pratique de la reprise dans la réalisation du journal rend les points de vue échangés plus fluides donc moins figés et

les intercompréhensions demeurent provisoires parce qu'elles sont questionnées à mesure que le dialogue se construit. Ainsi que le montre l'extrait ci-dessous, rien n'est laissé dans l'ombre, du moins consciemment.

Je viens tout juste de lire ta réaction réflexive sur ma réaction spontanée et ma première réaction réflexive.

Tes recherches m'ont permis de mieux comprendre certaines choses. Par exemple le fait que les Comoriens ont combattu aux côtés des Français pour libérer la France. Beaucoup d'entre eux sont morts pour cette France qui les rejette aujourd'hui. C'est peut-être pour cela que certains Comoriens pensent qu'ils ont le droit d'habiter en France, notamment à la Réunion. Tu énonces ensuite que « la plupart des Réunionnais ne se soucient pas vraiment de savoir la vérité. Ils se contentent des lieux communs ». Tu fais même référence à une certaine hypocrisie entre les Réunionnais. Il est vrai que beaucoup de Réunionnais ne connaissent pas les cultures, les modes de vie des Comoriens et Mahorais et se contentent malheureusement de ces « lieux communs ». En écrivant ces mots, je pense tout simplement à moi. Moi non plus je ne connaissais rien de ces populations, je n'avais pas réellement réfléchi sur leurs difficultés à s'intégrer dans l'île. Je me basais seulement sur ce que j'entendais autour de moi. Mais en aucun cas je n'ai tenu des propos racistes. Quand j'ai écrit « avoir pensé du mal des Comoriens » cela signifiait tout simplement que j'écoutais des propos qui n'avaient aucun fondement et je reconnais d'avoir jugé sans connaître véritablement la situation.

Aujourd'hui, avec du recul, des recherches, des témoignages et beaucoup de réflexion, ma vision des choses évolue. Mais je me sens encore un peu perdue. J'espère que cet échange avec toi permettra d'éclairer mon esprit encore assailli par les doutes. (Aurélie, en licence sciences de l'éducation, Université de La Réunion, 2007)

À l'issue de ce dialogue réflexif et critique ancré dans la durée (pendant un semestre), chaque diariste en fait le bilan. Celui-ci s'étend également au journal interculturel critique en tant qu'instrument en vue d'éventuelles améliorations. En effet, le journal interculturel critique se nourrit de la pratique dont il permet la mise en œuvre.

Durant cette troisième étape, l'intervenant devient un facilitateur, répond aux différentes demandes et veille à ce que la démarche soit observée. Il n'intervient pas et n'influence pas le contenu des réactions. Les diaristes sont autonomes et jouissent d'une liberté responsable tout au long de la réalisation du journal interculturel critique.

Enfin, cette étape se termine par l'agencement du journal qui comporte les deux réactions spontanées, les réactions réflexives présentées par ordre chronologique, les deux bilans, une liste de références mobilisées et une ou plusieurs annexes si elles sont jugées nécessaires. La taille du journal interculturel critique est très variable entre 35 et 50 pages.

Une fois le journal interculturel critique est imprimé, les diaristes remettent un exemplaire à l'intervenant. Ce dernier procède à l'organisation de la quatrième et dernière étape.

4.4 Discussion collective

Vu que la partie centrale du journal (réactions réflexives et critiques) est épistolaire, il semble important que l'ensemble des étudiants impliqués dans la pratique du journal interculturel critique ait l'occasion pour entendre la diversité des points de vue, d'apprécier la richesse des réalisations accomplies, des enseignements retenus. Dans cette perspective, l'intervenant organise une rencontre-débat. La participation d'un ou d'une spécialiste du thème traité est souhaitable. En somme, on assiste à une circulation des visions construites tout au long de la tenue du journal interculturel critique laissant voir chacun est devenu *expert* d'un thème sur lequel il n'avait pas beaucoup de choses à dire ou des choses qui se sont avérées, grâce au frottement, contradictoires ou porteuses de limites.

4.5 Considérations éthiques

La tenue du journal interculturel critique n'est ni une simple activité ni une expérience anodine ; elle engage le diariste dans une expérience sensible durant laquelle l'altération fera son œuvre.

En effet, parler de soi, ne pas fuir la contradiction, accepter de soumettre à la critique ses propres certitudes n'est possible qu'à condition d'avoir la garantie de ne pas être, en cas de désaccord, stigmatisé, dévalorisé, méprisé, etc. Être respecté, estimé et reconnu sont les principaux piliers du cadre éthique du journal interculturel critique. Il est important de pouvoir s'exprimer librement, d'avoir la possibilité de revoir son jugement, de ne pas être jugé définitivement, de soutenir une autre vision fut-elle minoritaire ou choquante, d'avoir le droit de ne pas être la copie conforme de telle ou telle appartenance.

L'intervention éducative ne peut éluder, dans le processus d'intervenir, l'existence de tensions entre des principes éthiques et des injonctions institutionnelles ou des attentes normatives.

Toute la question est de savoir comment éviter qu'une proposition ne soit perçue comme une imposition écrasant le sujet et l'empêchant de s'exprimer librement. Tout cela nous semble d'une importance capitale pour que le sujet ait envie de partager son point de vue et de s'engager dans cette expérience en vue de réaliser une œuvre commune.

C'est pour toutes ces raisons que chaque diariste a été sensibilisé à cette dimension éthique du travail collectif et est conscient qu'on ne joue pas avec la dignité des autres, pas

plus qu'avec la sienne. Les principes de réciprocité, de respect et de reconnaissance sont primordiaux ; il en va de la réussite du journal interculturel critique et de l'accomplissement de soi.

L'extrait qui suit montre à la fois la pertinence du journal interculturel critique comme dispositif au service d'une intervention éducative visant l'émancipation et l'autonomie du sujet et également comme une démarche formant autrement à l'interculturel. Le sujet y jouit d'une forme de liberté et de responsabilité lui permettant de se positionner en tant que sujet pensant.

Je ressors grandie de cette expérience, j'ai ouvert les yeux sur les difficultés que rencontrent ces populations dans mon île et j'ai pu mettre fin à certains de mes préjugés. Il est vrai que je ne me suis jamais posé la question du comment et pourquoi ces populations immigraient vers la Réunion ? Comme les autres Réunionnais, je m'arrêtais à de simples faits d'actualités.

Aujourd'hui, j'ai changé et prête à m'investir un peu plus dans ce combat, car c'est bien d'un combat qu'il s'agit, une lutte contre la xénophobie et le racisme. Toute naïve, je voyais mon île comme un exemple à suivre au niveau de la tolérance. Quand je regardais ce beau métissage et toutes ces cultures réunies, malheureusement il y a encore du chemin à parcourir dans ce domaine !

J'ai adoré ce travail de recherche car cela nous change d'autres matières où il faut apprendre par cœur. Dans cette expérience, c'est nous qui avons fait notre cours, on a droit à la parole... et puis il a fallu se déplacer, aller vers les autres (associations, collègues...) pour avoir une confrontation de points de vue. C'était vraiment très captivant. (Séverine, étudiante en licence sciences de l'éducation, Université de La Réunion, 2007)

Ces changements ne se décrètent pas, mais se construisent de façon solidaire au sein d'une dynamique intersubjective qui ne pourrait faire l'économie du temporel. C'est pour cette raison que la tenue du journal interculturel critique se fait sur un semestre. Pour tenir « bon » tout au long de cette durée, les diaristes doivent faire preuve d'une réelle implication.

5. Conclusion

Nous avons, tout au long de ce développement, tenté de montrer le lien entre l'intervention éducative et le journal interculturel critique. Ce dernier, en tant que dispositif enraciné dans les paradigmes de l'interculturel et de la complexité, facilite l'inscription des acteurs de l'intervention éducative dans une dynamique processuelle au sein de laquelle les perceptions, les représentations, les certitudes font l'objet d'interrogations et de questionnements

maintenus dans la durée. La mise en altérité, qui singularise le journal interculturel critique, nourrit le dialogue engagé par les diaristes, écarte le solipsisme parce qu'elle inscrit le sujet dans une *pensée de l'avec* (Laplantine, 1999) et dans un long travail qui vise la coconstruction du commun. Un commun qui symbolise le rapprochement entre des semblables-différents sans détruire les singularités.

À l'issue de ce travail, il importe de souligner que l'intervention éducative ne vise pas, de notre point de vue, la permanence de l'intervention. Elle contribue à construire un sujet responsable, libre, autonome et émancipé. Dans cette perspective, l'intervention éducative serait une étape vers un accompagnement qui semble être l'une des voies qui facilitent un retrait relatif de l'intervenant et un cheminement singulier et progressif du sujet.

Ici, l'accompagnement repose sur le principe éthique suivant : « ne pas se substituer à autrui » et procède par dosage subtil d'*aller avec*, *être avec*, *être à côté*, *aller vers* pour laisser l'autre cheminer, faire son chemin. Comme le précise Paul (2016), cette présence, qui est foncièrement altéritaire, « ne se limite pas à la proximité des uns avec les autres ; elle exprime l'idée d'un espace relationnel conçu comme mise en commun des efforts et des ressources, un espace pratique du lien, du dialogue et de liberté » (p. 25).

En somme, le dispositif du journal interculturel critique est une intervention éducative quand il définit un cadre, organise le processus de mise en relation, régule quand cela est nécessaire, favorise l'émancipation, l'ouverture, la curiosité et l'attention. Cette intervention, au fur et à mesure que les sujets deviennent des auteurs et les visées se concrétisent, devient un accompagnement.

ENGLISH TITLE—The critical intercultural diary for an emancipatory educational intervention

SUMMARY—This article tackles the fields of educational intervention and interculturality. It aims to show to what extent the argumentative intercultural diary is a facilitator and a mechanism which falls into the framework of an emancipatory educational intervention aimed at leading students in a reflective and argumentative process regarding their perceptions, representations, visions of the world, as well as their relationship to themselves, to others and to the socio-cultural diversity that characterizes their context. In this regard, the article will present the major concepts along with the paradigmatic and philosophical choices that underlie the argumentative intercultural diary. A detailed presentation of this mechanism accompanied for illustrative purposes by diary excerpts, written by students enrolled in bachelor's and master's degrees in education at the University of Reunion Island will constitute the last part of this contribution.

KEYWORDS—educational intervention, mechanism, diversity, intercultural, complexity.

TÍTULO—El diario intercultural crítico: un dispositivo para una intervención educativa emancipadora

RESUMEN—Este artículo aúna elementos de los campos de la intervención educativa y de lo intercultural y se propone mostrar en qué aspectos el diario intercultural crítico es un facilitador y un dispositivo que se inscribe en el marco de una intervención educativa emancipadora que busca que los estudiantes se impliquen en un proceso reflexivo y crítico sobre sus percepciones, representaciones, visiones del mundo y sus relaciones con ellos mismos, con otros y con la diversidad sociocultural que caracteriza su contexto. Para ello, el artículo precisa los conceptos mayores y las decisiones paradigmáticas y filosóficas subyacentes al diario intercultural crítico. Nuestra contribución continúa con una presentación detallada de este dispositivo, acompañada, a título ilustrativo, de extractos de los diarios escritos por estudiantes inscritos en licenciatura y maestría en Ciencias de la educación en la Universidad de La Reunión.

PALABRAS CLAVE—intervención educativa, dispositivo, diversidad, intercultural, complejidad.

6. Références

- Abdallah-Pretceille, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*. Paris, France : Anthropos.
- Abdallah-Pretceille, M. (2004). *L'éducation interculturelle*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Abdallah-Pretceille, M. (2011), La pédagogie interculturelle : entre multiculturalisme et universalisme. *Lingarum Arena*, vol. 2, 91-101.
- Alaoui, D. (2005). Le rapport des étudiants réunionnais à la diversité culturelle. *Dans F. Tupin (dir.), Écoles ultramarines* (p. 177-203). Paris, France : Anthropos.
- Alaoui, D. (2007). Micro-ethnographie des conceptions et des perceptions de la diversité culturelle en milieu scolaire réunionnais. Points de vue des enseignants. Dans Actes du II Congreso Internacional Etnografía y Educación, du 5 au 8 septembre, Barcelone, Espagne.
- Alaoui, D. (2008). Le collège : lieu de diversité culturelle ou univers de la socialisation au pluriel ? *Revue française d'éducation comparée*, 3, 143-171.
- Alaoui, D. (2009). Le journal interculturel : une autre manière de traduire les préceptes de l'interculturel. *Synergies pays germanophones*, 2, 113-125.
- Alaoui, D. (2014). Socialiser au divers, à l'altérité, au dialogue interculturel et à la reconnaissance : la quadruple socialisation versus la socialisation néolibérale. Dans D. Alaoui et A. Lenoir (dir.), *L'interculturel et la construction d'une culture de la reconnaissance* (p. 257-288), Québec, Québec : Groupe d'éditions.

- Altet, M. (2013). Formes de résistance des pratiques de formations d'enseignants à la pratiques réflexive et conditions de développement de la réflexivité. Dans M. Alter, P. Perrenoud et R. Etienne (dir.), *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances* (p. 39-59). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Althabe, G. et Hernandez, V. A. (2004). Implication et réflexivité en anthropologie. *Journal des anthropologues*, 98-99, 15-36.
- Ampleman, G., Denis, L. et Desgagnés, J.-Y. (dir.). (2012). *Théorie et pratique de conscientisation au Québec*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Arduino, J. (1983). Polysémie de l'implication. Actes du Colloque de l'AECSE : Sciences anthropo-sociales et sciences de l'éducation. Paris, France : Association des enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation.
- Arduino, J. (2000). *Les avatars de l'éducation*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Bachelard, G. (1938/1993). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris, France : Librairie philosophique J. Vrin.
- Barbier, R. (1997). *L'approche transversale. L'écoute sensible en sciences humaines*. Paris, France : Anthropos.
- Bertucci, M-M. (2007). La notion de sujet. *Le français aujourd'hui*, 157, 11-18.
- Camilleri, C. (1989). La communication dans la perspective interculturelle. Dans C. Camilleri et M. Cohen-Emerique (dir.), *Chocs de cultures. Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel* (p. 363-397). Paris, France : L'Harmattan.
- Camilleri, C. (1993). Les conditions structurelles de l'interculturel. *Revue française de pédagogie*, 103, 43-50.
- Charlot, B. (2001). *Une éducation démocratique pour un monde solidaire. Une éducation solidaire pour un monde démocratique*. Texte présenté au Forum Social Mondial par le Forum Mondial sur l'Éducation. Repéré à http://lecerveau.mcgill.ca/flash/i/i_07/i_07_s/i_07_s_tra/lien_forum_education.html
- Clanet, C. (1990). *L'interculturel, introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences de l'éducation*. Toulouse, France : Presses universitaires du Mirail.
- Cohen-Emerique, M. (1989). Travailleurs sociaux et migrants. La reconnaissance identitaire dans le processus d'aide. Dans C. Camilleri et M. Cohen-Emerique (dir.), *Chocs de cultures. Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel* (p. 71-115). Paris, France : L'Harmattan.
- Daniellou, F., Hubault, F., Jobert, G., Lautier, F., Martin, C., Moisdon, J. L., Schwartz, Y., Teiger, C. et Vatin. (2007). Manifeste. *Education Permanente*, 170, 7-11.

- Dewey, J. (1947). *Expérience et éducation*. Paris, France : Armand Colin.
- Donnay, J. et Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques : initiation au compagnonnage réflexif* (2^e édition). Namur/Sherbrooke : Presses universitaires de Namur/Éditions du CRP.
- Cohen-Emerique, M. (1989). Travailleurs sociaux et migrants. La reconnaissance identitaire dans le processus d'aide. Dans C. Camilleri et M. Cohen-Emerique (dir.), *Chocs de cultures : Concepts et Enjeux pratiques de l'Interculturel*, (p. 77-115). Paris, France : L'Harmattan.
- Fabre, M. (1994). *Penser la formation*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés suivi de Conscientisation et révolution*. Paris, France : François Maspéro.
- Fusulier, B. et Lannoy, P. (1999). Comment « aménager par le management ». *Hermès*, 25, 181-198.
- Gaulejac, (de) V. (1999). Le goût de l'altérité. Dans E. Enriquez (dir.), *Le goût de l'altérité* (p.17-20). Paris, France : Desclée-de Brouwer.
- Gergen, K. J. (1999/2001). *Le constructionisme social : une introduction* (traduit par A. Robiolio). Paris, France : Delachaux et Niestlé.
- Gergen, K. J. (2005). *Construire la réalité*. Paris, France : Seuil.
- Gergen, K. J. (2006). *Le soi saturé : Dilemmes de l'Identité dans la vie contemporaine*. Bruxelles, Belgique : Satas.
- Gergen, K. J. et Gergen, M. M. (2004/2006). *Le constructionisme social : un guide pour dialoguer* (traduit par A. Robiolio). Bruxelles, Belgique : Satas.
- Hannoun, H. (1987). *Les ghettos de l'école. Pour une éducation interculturelle*. Paris, France : ESF.
- Hess, R. (1983). *L'implication créatrice*. Actes du Colloque de l'AECSE : Sciences anthroposociales et sciences de l'éducation (p. 226-228). Paris, France : Association des enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation.
- Hess, R. (1998). *La pratique du journal. L'enquête au quotidien*. Paris, France : Anthropos.
- Jacquard, A. (1997). L'école : lieu où on apprend l'échange. Dans A. Bentolila (dir.), *L'école et ses maîtres* (p. 57-65). Paris, France : Nathan.
- Jullien, F. (2008). *De l'universel, de l'uniforme, du commun et du dialogue entre les cultures*. Paris, France : Fayard.
- Kerhom, M. (2016). Qu'est-ce que la pensée critique ? définition et critères, *Diotime*, 69. Répéré à <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=107499>

- Kohn, R. C. (1986). La recherche par les praticiens : l'implication comme mode de production des connaissances. *Bulletin de psychologie*, 377, 817-830.
- Lapassade, G. (1963). *L'entrée dans la vie, Essai sur l'inachèvement de l'homme*. Paris, France : Éditions de Minuit.
- Laplantine, F. (1999). Le métissage, moment improbable d'une connaissance vibratoire. *X-Alta*, 2/3, 35-48.
- Larose, F., Couturier, Y., Bédard, J., Larivée, S. J., Boulanger, D. et Terrisse, B. (2013). L'arrimage de l'intervention éducative et socioéducative en contexte de réussite éducative. Empowerment en perspective écosystémique et impact sur l'intervention. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 16(1), 24-49.
- Legendre, R. (2005). *Le dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal, Québec : Guérin éditeur.
- Lenoir, Y. (2009). L'intervention éducative, un construit théorique pour analyser les pratiques d'enseignement. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12(1), 9-29.
- Lenoir, Y. (2014). *Les médiations au cœur des pratiques d'enseignement-apprentissage : une approche dialectique*. Longueuil, Québec : Groupéditions. Collection Cours universitaire.
- Lenoir, Y. et Ornelas Lizardi, A. (2007). Le concept de situation existentielle chez Paulo Freire : au cœur d'une pédagogie critique et émancipatoire, 3, 1-34. Repéré à https://www.usherbrooke.ca/crcie/fileadmin/sites/crcie/documents/3-Freire_Lenoir_Ornelas.pdf
- Lévine, J. et Moll, J. (2004). *JE est un autre. Pour un dialogue pédagogie-psychanalyse*. Paris, France : ESF éditeur.
- Lipman, M. (2006). *À l'école de la pensée*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Lourau, L. (1988). *Journal de recherche. Matériaux d'une théorie de l'implication*. Paris, France : Méridiens Klincksieck.
- Matsuura, K. (2002). Préface. Dans *Diversité culturelle. Patrimoine commun. Identités plurielles*, (p. 3-5). Paris, France : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.
- Meirieu, P. (1996). Face à l'éclatement de la société, que peut l'école ? *Cahiers pédagogiques*, 340, 22-24.
- Micheli, R. (2006). Contexte et contextualisation en analyse du discours : regard sur les travaux de T. Van Dijk. *Semen*, 21. Repéré à <http://semen.revues.org/document1971.htm>
- Mondada, L. (1998). Variations sur le contexte en linguistique. *Cahiers de l'Institut de linguistique et des sciences du langage*, (11), 243-266.

- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris, France : ESF Éditeur.
- Morin, E. (1991). Edgar Morin, braconnier des savoirs. Dans G. Pessis-Pasternak (dir.), *Faut-il brûler Descartes ? Du chaos à l'intelligence artificielle : quand les scientifiques s'interrogent* (p. 81-91). Paris, France : La Découverte.
- Morin, E. (1999). *La tête bien faite*. Paris, France : Seuil.
- Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris, France : Seuil.
- Morin, E. (2017). *Connaissance, ignorance, mystère*. Paris, France : Fayard.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO]. (2001). Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle. Repéré à <http://portal.unesco.org/fr/ev.php>
URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (2003). *Déclaration universelle sur la diversité culturelle*. Paris, France : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.
- Pallascio, R., Daniel, M.-F. et Lafortune, L. (2004). *Pensée et réflexivité. Théories et pratiques*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement : repères méthodologiques et ressources théoriques*. Louvain-la-Neuve, Belgique : de Boeck.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris, France : ESF Éditeur.
- Pestalozzi, J. (1947). *Léonard et Gertrude*. Neuchâtel, Suisse : Ed. La Baconnière.
- Queiroz (de), J.-M. (1997). *Individualisme, individus et socialisation* (Mémoire d'habilitation à diriger des recherches). Université de Paris V-Descartes.
- Rey, A. (dir.). (2005). *Dictionnaire Culturel en Langue Française*. Paris, France : Le Robert.
- Sartre, J.-P. (1943). *L'être et le néant*. Paris, France : Gallimard.
- Sayad, A. (1992). *L'immigration, ou les paradoxes de l'altérité*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Schön, D. (dir.). (1996). *Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas*. Montréal, Québec : Éditions Logiques.
- Tozzi, M. (dir.). (2007). *Apprendre à philosopher par la discussion : Pourquoi ? Comment ?* Bruxelles, Belgique : De Boeck.