



**HAL**  
open science

## **(Dé)construction de la notion d’interculturalité par les étudiants, futurs enseignants**

Véronique Lemoine, Lerat Stephanie, Marie-José Gremmo

### ► **To cite this version:**

Véronique Lemoine, Lerat Stephanie, Marie-José Gremmo. (Dé)construction de la notion d’interculturalité par les étudiants, futurs enseignants. *Recherches en Didactiques*, 2018, La formation au regard des didactiques, 26, pp.25-40. <10.3917/rdid.026.0025>. <halshs-02282549>

**HAL Id: halshs-02282549**

**<https://shs.hal.science/halshs-02282549v1>**

Submitted on 22 Feb 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.



HAL Authorization

# (DÉ)CONSTRUCTION DE LA NOTION D'INTERCULTURALITÉ PAR DES ÉTUDIANTS, FUTURS ENSEIGNANTS

Véronique Lemoine-Bresson  
Stephanie Lerat  
Université de Lorraine  
ATILE, UMR 7118 CNRS  
Marie-José Gremmo  
Université de Lorraine  
LISEC, EA 2310

**Résumé :** L'article présente les résultats d'une recherche qui étudie comment les futurs enseignants en formation initiale comprennent et (ré)actualisent dans leur discours les contenus d'un cours traitant de l'interculturalité en tant que rapport dynamique aux représentations de soi et de l'autre présent dans toute interaction. L'étude porte sur 49 textes décrivant une expérience interculturelle vécue. Différentes traces de (ré)actualisation des représentations sont observées, entre autres, dans les thématiques abordées, l'emploi des termes vus en cours, le positionnement de l'étudiant et sa réflexion. Des éléments de réponse concernant le processus de transformation sont discutés.

Mots clés : Interculturalité, réflexivité, analyse de discours, formation d'enseignants

**Summary:** This article presents the results of a study looking at how pre-service teachers understand and (re)shape the contents of an Interculturality course in their discourse. Interculturality is understood as the dynamic relationship to representations of self and the other present in all interactions. The study focuses on 49 texts describing a personal intercultural experience. Traces of the re(shaping) of representations are observed, among others, in the themes dealt with, the use of course terms and the positioning of the students and their reflections. Findings concerning the process of transformation are discussed.

Key words: Interculturality, reflexivity, discourse analysis, teacher training

## INTRODUCTION

Comment les étudiants comprennent-ils et (ré)actualisent-ils dans leurs discours les contenus enseignés et co-construits liés à la notion d'interculturalité ? Autour de cette question, la recherche DIPERLANG<sup>1</sup> a pour objectif de donner à voir, d'un point de vue didactique, le processus de transformation des représentations de futurs enseignants en formation initiale qui ont suivi un enseignement autour de la notion d'interculturalité.

La notion d'interculturalité est présente dans beaucoup des maquettes des Masters Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation. Cependant, alors que les titres et les contenus des Unités d'Enseignement (UE) concernées sont variables, la définition de l'interculturalité renvoie fréquemment à la vision essentialiste de la rencontre de cultures, accompagnée d'une injonction idéaliste à l'ouverture aux différences. Cette définition, qui a été renouvelée par la recherche récente (Lemoine, 2014 ; Abdallah-Pretceille, 2010 ; Dervin, 2016), ne permet pas d'outiller les étudiants à prendre en charge l'hétérogénéité actuelle des publics scolaires.

Cet article est organisé en deux parties. Dans un premier temps, nous présentons notre cadre théorique pour définir l'interculturalité et l'approche didactique choisie, ainsi que les caractéristiques de la recherche. Dans un deuxième temps, nous discutons l'analyse d'un corpus de 49 textes, produits par les étudiants inscrits à une UE « Langues et Interculturalité »

---

<sup>1</sup> Former aux Diversités des PERsonnes et des LANGues, financée en partie par l'ESPE de Lorraine.

d'un Master MEEF 1<sup>er</sup> degré. Les résultats obtenus nous semblent apporter des éléments de réponses à la question posée en introduction.

## DIPERLANG : CADRE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE

### L'interculturalité

Notre positionnement s'inscrit dans le pôle conceptuel qui propose une définition dynamique de la notion. Ce choix met à distance les approches culturalistes héritées de concepts étasuniens comme le *pattern of culture* (Benedict, 1950) qui amènent à penser le monde de façon figée, folklorisante et catégorisante. Ces approches « pré suppose[nt] l'existence de groupes culturels définis et homogènes et se conçoit dans la binarité différences-ressemblances » (Lemoine-Bresson, 2018). Les nombreux travaux d'Abdallah-Preteuille depuis 1999, qui ont éclairé l'interculturalité à partir du préfixe *inter-* plutôt qu'à partir de la notion de culture, soulignent que la diversité est à l'intérieur de chaque personne. Selon nous, cette approche de l'interculturalité valorise l'actualisation des identités et des pluralités par les personnes dans les rencontres, dans les échanges, en contextes variés et variables. Cette approche n'est pas anodine : au-delà de l'intérêt de la notion en langues en tant que discipline scolaire, l'hétérogénéité actuelle des publics rend légitime sa compréhension et sa construction dans le cadre de la classe, pour une prise en compte de la diversité des élèves.

La recherche doctorale de Lemoine (2014) montre que penser l'interculturalité de façon binaire par le biais de deux pôles tend à lisser le réel. En effet, à partir des recherches inductives qui partent des acteurs et de la façon dont ils conçoivent leurs propres pratiques (Bensa, 2010, p. 36), on peut considérer que l'interculturalité se pense dans une conception fluide de la complexité, dans des oscillations entre des positionnements jamais figés. Ainsi, nous nous appuyons sur le paradigme de *l'interculturalité renouvelée* (Dervin, 2016 ; Holliday, 2011 ; Abdallah-Preteuille, 2010), qui définit l'interculturalité comme une dynamique où les identités et les pluralités des personnes s'actualisent dans les rencontres en contextes situés. Nous posons donc l'interculturalité comme omniprésente, au cœur de toute interaction entre les personnes, entre soi et l'autre en présence, mais aussi entre soi et l'autre à distance, dans la présence de voix multiples dans les discours. Il ne s'agit pas à proprement parler d'étudier les représentations de soi et de l'autre, comme cela est souvent le cas dans la didactique des langues, mais le rapport dynamique aux représentations de soi et de l'autre en situations interculturelles.

Dans ce cadre, l'objectif de l'UE « Langues et Interculturalité » est double. D'une part, il s'agit d'activer un processus réflexif sur les stéréotypes et les préjugés – les étudiants ayant entendu jusque-là qu'il fallait les combattre –, sur les processus sociaux tels que la catégorisation, l'altérisation, et de s'interroger sur l'usage de la culture dans la rencontre avec l'autre. D'autre part, il est question de favoriser la création de nouvelles pistes au sujet des questions didactiques et pédagogiques, pour s'éloigner de ce que Abdallah-Preteuille (1999, p. 85) nomme la « pédagogie couscous », peu probante au regard des complexités relationnelles, car elle se centre sur les différences culturelles et tourne autour de traits folklorisants et réducteurs de l'autre.

### L'approche didactique

Nous faisons l'hypothèse que la formation initiale crée un espace de rencontre des représentations, et d'énonciation d'idées fluides et mouvantes, parfois contraires, dans un perpétuel mouvement de va-et-vient. Ces oscillations constitueraient l'espace métis (Laplantine et Nouss, 2001) nécessaire au processus de compréhension et de construction du sens de la notion.

Pour cela, le cours est élaboré à l'instar des travaux sur l'apprentissage actif de Bonwell et Eison (1991) qui proposent que les activités engageant les étudiants à faire des choses et à réfléchir sur ce qu'ils font ; nous rajoutons sur ce qu'ils disent. Cela pose la question des conditions de possibilité d'initier un processus réflexif et créatif dans l'espace de savoir et de transformation que permet l'UE « Langues et Interculturalité », en gérant le paradoxe entre travail de groupe et processus créatif individuel. Cela pose également la question de l'efficacité des pratiques mises en place pour un effet émancipateur (Freire, 2003) et transformateur dans une formation initiale à et par l'interculturalité.

Nous avons opté pour la mise en place de séances d'inspiration asimovienne (Asimov, 1959), également pensées au vu des récentes avancées de la pédagogie universitaire (De Ketele, 2010). Concrètement, il se pose d'emblée la question d'une double autorisation : il faut non seulement qu'au sens d'Ardoino (1990), l'enseignant autorise les étudiants à s'exprimer et à confronter leurs idées aux autres, mais aussi que chaque étudiant s'autorise à le faire. Il est nécessaire de penser la sécurité psychologique en tant que levier pour accompagner les apprentissages en formation (Boucenna, 2017, p. 148). Un contrat est donc posé avec les étudiants (formulé en début d'année) pour leur assurer qu'ils pourront d'une part travailler en groupe dans une certaine quiétude et bonne ambiance, et que d'autre part leurs idées, si elles sont soumises à la critique, ne seront pas jugées.

Deux risques sont cependant sous-jacents. Le premier est de croire que la création de nouveaux savoirs peut être admise comme une évidence au sein de sessions de réflexion collaboratives ou coopératives (Baudrit, 2007). Le second risque est que les échanges tournent à la causerie. Face à cela, un cadrage est proposé : chaque groupe reçoit des ressources accompagnées d'un guide d'analyse, pour stimuler la discussion ; il se voit remettre un guide avec des repères pour les débats, et un étudiant du groupe assure la concentration des échanges sur le sujet. La phase suivante du travail consiste en la confrontation aux autres groupes, où les étudiants sont amenés à (ré)interroger les réponses du discours commun, empreintes d'allants-de-soi, sur l'usage de la culture par les personnes en situations interculturelles. Ce moment est tissé d'interventions professorales pour poser des termes théoriques précis sur les discours des étudiants. Il est suivi de l'écriture de définitions par les étudiants, qui sont ensuite partagées avec tout le groupe.

## Cadre méthodologique de la recherche

Nous émettons l'hypothèse qu'il est possible d'observer chez les étudiants le processus de (ré)actualisation de leur compréhension des contenus interculturels enseignés et co-construits, à partir des traces discursives et sémantiques dans un texte qu'ils ont écrit. Nous posons sur la notion de traces un regard interdisciplinaire qui convoque les sciences de l'éducation et les sciences du langage. D'une part, en sciences de l'éducation, nous définissons les traces dans une problématique de l'écriture que nous articulons avec la production et la transformation de savoirs (tension contenus enseignés et co-construits en cours / contenus appris par les étudiants), et la capacité à la réflexivité.

D'autre part, d'un point de vue de sciences du langage, pour explorer comment le langage participe à la construction des représentations, des relations et des identités (Fairclough et Wodak, 1997), nous faisons le choix de nous intéresser aux « traces privilégiées de l'énonciation » (Reuter, 1997, p. 11) comme l'usage des pronoms, les marques de subjectivité, le choix de ce qui est dit, mais aussi le choix d'utiliser des termes du cours, une langue « savante », un temps verbal à la place d'un autre, ainsi que la manière dont ces choix véhiculent des associations, des discours communs.

Nous nous intéressons également à la mise en texte par les étudiants des contenus enseignés, co-construits :

- choix lexicaux,
- organisation interne du texte,
- champ idéologique sous-jacent.

## La tâche d'écriture : l'Expérience Personnelle Interculturelle Vécue (EPiV)

La tâche d'écriture analysée a été réalisée dans le cadre d'une évaluation institutionnelle à l'issue d'une trentaine d'heures de cours en décembre 2016. La consigne était la suivante :

*Décrivez une expérience personnelle vécue dans la rencontre de l'Autre (situation ordinaire ou extraordinaire, du quotidien ou non, en France ou ailleurs). Procédez à la problématisation de l'expérience personnelle décrite : c'est-à-dire interrogez les évidences, le discours commun, mettez en avant les notions théoriques qui sont à l'œuvre, exprimez des nuances, posez des questions...*

Ces EPiV sont pour nous la mise en mots des représentations de la réalité en tant que « lieu d'inscription de la subjectivité » pour reprendre les termes de Kerbrat-Orecchioni (2002). Il s'agit de tenter la mise au jour d'un phénomène d'autoscopie pour comprendre comment les étudiants se disent, disent l'autre par le biais de la description demandée, comment ils analysent et interprètent les mises en scène de soi par soi ou par l'autre, de l'autre par soi ou par l'autre, en utilisant ou non des contenus du cours.

## Méthode d'analyse des données

En cohérence avec le cadrage théorique de l'interculturalité présenté, nous adoptons une approche critique de l'étude du discours au regard des travaux de Fairclough et Wodak (1997) et de Van Dijk (2015), qui définissent le discours comme une pratique sociale qui contribue à renforcer le pouvoir des uns tout en diminuant celui des autres. Nous nous référons aussi aux travaux de Holliday, Kullman et Hyde (2017) et Gee (2014) qui questionnent le rôle des discours dominants.

Notre analyse s'articule autour de quatre axes. Le premier axe concerne les représentations *sur/de* dans le processus de catégorisation. Il s'agit d'identifier le positionnement de l'étudiant vis-à-vis des discours dominants et des idéologies. Le second axe cerne l'attribution d'identités (à soi et aux autres) par le processus d'altérisation (Holliday et al., 2017) et par la notion de rôle. Le troisième axe s'intéresse à la réflexivité de l'étudiant et à la réactualisation des identités par le questionnement (Gillespie et Cornish, 2009). Enfin, le quatrième axe porte sur l'intégration des éléments du cours dans l'EPiV d'un point de vue didactique, par le repérage des notions vues dans les enseignements de l'UE.

## PREMIERS RÉSULTATS DE RECHERCHE

Nous avons collecté 49 écrits suite à l'évaluation, ce qui correspond à la totalité des étudiants inscrits dans l'UE. Nos premières analyses montrent le caractère protéiforme des discours des étudiants.

Pour cet article, il nous est apparu intéressant de commencer par l'analyse détaillée de deux EPiV, pour présenter les deux grands types d'analyse que nous avons menés sur les écrits des étudiants. Ces deux EPiV<sup>2</sup> nous permettent aussi d'exemplifier les critères formels et thématiques de l'analyse des données. À la suite, nous fournirons une vision synthétique de l'ensemble des résultats.

## Analyse détaillée de 2 EPiV

L'EPiV E012<sup>3</sup> fait partie des textes les plus longs et comporte une forte variété des termes que nous avons considérés comme reliés à l'approche théorique développée dans le cours. L'étudiante fait preuve d'une forte prise de recul et d'une réflexion qui intègre la notion d'interculturalité présentée dans le cours. Elle assume un rôle d'assignatrice, opérant une catégorisation sur un individu et lui affectant des caractéristiques figées qu'il partagerait avec un groupe d'appartenance. La situation présentée dans cette EPiV est très précise, et polyphonique dans la mesure où entrent en tension des voix multiples.

<sup>2</sup> Le texte de ces EPiV est en annexe.

<sup>3</sup> Pour respecter l'anonymat des étudiants, les EPiV ont été codées aléatoirement de E001 à E049.

La première personne présente dans le texte est la collègue de l'étudiante, qui formule l'assignation que l'étudiante reprend à son compte, à savoir l'orientation sexuelle d'un nouvel interlocuteur professionnel. L'étudiante semble vouloir montrer dans son écrit qu'elle a pris toute la mesure du « côté nauséabond de [sa] personne » (Leyens, 2012, p. 13) : « J'ai par un processus involontaire généralisé l'identité de mon ami et j'ai pensé que tous les gays étaient comme lui » qui l'a amenée à l'étiquetage, posé comme « une évidence », de la personne, après avoir pris en compte un seul marqueur identitaire, sous l'influence du discours de sa collègue. Elle décrit le processus de catégorisation qu'elle a activé en énumérant certains des attributs stéréotypés de la catégorie « homosexuel ». C'est la rencontre avec l'intervenant réel qui produit la rupture : l'étudiante « prend conscience de la place et du rôle des imaginaires » (Auger, 2009, p. 59) dans la fabrique identitaire de l'autre. Elle procède à un travail réflexif sur les contenus des stéréotypes activés. On remarque également la motivation qu'elle a à tenter de les mettre à distance en les qualifiant de « complètement erronés ». Ce travail réflexif est renforcé par un effort de conceptualisation de la situation à partir d'un élément important de la stéréotypisation, à savoir la référence à « un exemplaire typique du groupe » (Legal et Delouée, 2008, p. 17) lorsqu'elle décrit un processus de généralisation à partir d'un « ancien ami de terminale ». En fin d'EPiV, l'étudiante semble vouloir entrer en conformité avec les attentes de l'évaluation, voire faire plaisir à l'évaluatrice, en insérant dans ses propos une citation de Martine Abdallah-Pretceille, citation à laquelle elle exprime son adhésion.

L'EPiV 007 est l'une des plus courtes du corpus. La situation présentée touche aux cultures appelées locales dans la culture nationale française, dans une vision où la culture est perçue comme liée au territoire. L'organisation de l'EPiV adopte le format d'une description suivie d'une interprétation, avec des termes du cours apparaissant seulement dans la seconde partie. La situation est entièrement décrite au présent, et rend compte d'une situation permanente où l'étudiant se positionne en tant qu'assigné, victime d'un processus d'altérisation (Holliday et al., 2017), c'est-à-dire subissant une catégorisation par l'autre qui lui affecte des caractéristiques figées et pose entre eux des frontières. Sans l'identifier explicitement, l'étudiant relève un discours commun dominant attribué à ses assignateurs, concernant l'homogénéité culturelle de la France où ne sont « vraiment français » que ceux qui correspondent aux attentes de l'imaginaire collectif en parlant français d'une certaine façon. Le fait de qualifier l'éventuelle réaction à sa façon de parler (son accent, l'emploi de certaines expressions) comme « déroutant » souligne la tension entre les attentes collectives et la réalité individuelle. L'étudiant interroge la notion de culture (terme utilisé 5 fois) tout en restant dans une vision où elle est un attribut non mouvant de la personne. La question des identités multiples des autres n'est pas soulevée. De plus, il semble avoir des difficultés à réconcilier les caractéristiques identitaires qu'il présente, en affirmant son identification à la culture dominante tout en revendiquant son appartenance à une minorité. La légitimité du statut de minorité n'est pas claire : le terme cultures locales est utilisé deux fois, la première fois sans guillemets et la deuxième fois avec, montrant l'ambivalence de l'auteur. Dans le texte, les assignateurs sont d'abord anonymes (« les gens ») pour être ensuite identifiés comme ses camarades de promotion. Le pronom « je » est utilisé 5 fois, toujours dans une opposition avec les assignateurs (« eux »), et uniquement pour s'attribuer des caractéristiques identitaires. On ne trouve pas d'exemple où l'étudiant formule son interprétation ou son ressenti de la situation au moyen d'une expression telle que « je pense que ». Quand l'étudiant passe à la phase réflexive, on constate un effacement du « je » au profit d'un « on » pour une formulation plus générale de questionnement, indicateur possible d'un malaise de l'auteur pour qui la vision d'interculturalité est encore en construction. Des éléments du cours sont présents dans cette EPiV, notamment la notion d'hétérogénéité culturelle qui est citée deux fois dans l'interprétation faite par l'étudiant de la situation vécue. Ces éléments du cours servent à l'étudiant pour mettre des mots sur son expérience d'altérisation, ce qui semble mettre en évidence des traces de réflexivité.

Ce commentaire de deux EPiV nous a permis d'éclairer la manière dont les résultats d'ensemble présentés à la suite ont été construits pour répondre à la question de recherche.

## Vision d'ensemble des traces de transformation

Sur les 49 textes, 46 textes (soit plus de 90%) comportent la relation d'une EPiV<sup>4</sup>. Dans ces 46 EPiV, les étudiants se mettent en scène comme protagoniste principal à une très grande majorité (43, soit 94%), et ils sont près de 60% (26 textes) à s'attribuer le « mauvais » rôle d'assignateur, contre près de 45% (20 textes) où l'étudiant se décrit comme « assigné » à une identité culturelle<sup>5</sup>. On voit également apparaître, dans 7 EPiV, deux autres rôles : témoin et médiateur, mais seuls 4 étudiants se sont placés en position unique de témoin. On peut donc constater que dans leur grande majorité, les étudiants se sont non seulement volontiers prêtés à l'exercice, mais surtout n'ont pas hésité à évoquer des événements de leur vie privée où ils se montrent sous un jour défavorable.

Beaucoup des étudiants (63%, 29 textes) ont choisi de relater une situation « classique » où l'Autre rencontré vient d'un autre pays, dans une proportion à peu près égale de situations où ils sont à l'étranger (17 textes), et de situations où la rencontre se fait en France (12 textes). Mais 17 d'entre eux ont abordé des thématiques moins attendues comme l'orientation sexuelle, la notion de genre, les choix alimentaires et la pédagogie : la vision que ces derniers présentent dans leur écrit intègre dans la notion d'interculturalité, en cohérence avec ce qui a été travaillé en cours, des dimensions qui vont au-delà de l'opposition territoire/langues généralement développée dans les enseignements de langues vivantes qu'ils ont tous suivis. Les situations de vie quotidienne sont dominantes (28 textes, soit 61%), mais on trouve aussi trois situations professionnelles et trois situations de vie associative. Ainsi, la variété des situations décrites éclaire également la variété des modalités de construction des représentations de ces futurs enseignants.

<sup>4</sup> Les 3 autres textes ne comportant que des réflexions générales ne répondent pas à la consigne.

<sup>5</sup> La somme atteint plus de 100% car dans 8 textes, l'étudiant se met en scène dans les deux rôles.

Dans les textes, on trouve en moyenne 6 occurrences de termes ciblés par l'analyse comme reliés à l'approche théorique développée dans le cours<sup>6</sup>. On peut alors noter que pour 9 textes, il y a une forte présence de ces termes<sup>7</sup>, alors que 4 textes ne comportent aucun terme. Dans les textes, on retrouve en moyenne 6 termes différents sur les 38 termes possibles. Les 8 textes qui témoignent de l'utilisation d'une variété importante de termes présentent entre 10 et 16 termes différents. A l'inverse, 6 textes, en plus des 4 textes exempts de tout terme ciblé, sont relativement pauvres (1 à 2 termes différents)<sup>8</sup>.

Trente pour cent des textes<sup>9</sup> témoignent d'une prise de recul forte de leurs auteurs. Ces derniers marquent explicitement leur évolution (*j'étais alors ; maintenant je me rends compte*), et 40% d'une prise de recul partielle : soit c'est essentiellement le « moi d'alors » qui est évoqué, soit l'interprétation utilise des cadres encore culturalistes (« les Japonais »). Mais ce sont donc 70 % des étudiants qui témoignent d'une réflexion approfondie sur la rencontre avec l'Autre. Vingt-deux étudiants (51%) ont choisi de présenter d'abord l'EPiV, puis d'en fournir une interprétation, ce qui donne parfois une argumentation contradictoire, l'EPiV pouvant être décrite avec des critères culturalistes, et l'interprétation donner une place plus importante aux notions sur l'interculturalité développées dans le cours. Dans presque un tiers des textes (28%), c'est l'interprétation qui domine, les éléments de description de l'EPiV fournis étant au service de la réflexion menée par l'auteur. Il reste donc 16% des étudiants qui ont décrit une expérience sans en proposer d'interprétation. Si 47% des textes présentent une dominante de critères culturalistes, 28% des étudiants placent résolument leur réflexion dans le champ de l'interculturalité, qu'ils présentent souvent comme nouveau pour eux. 16% oscillent entre les deux modalités d'interprétation, et ils traduisent souvent leur cheminement par une conclusion sous forme de questionnement.

Nous avons ensuite croisé l'analyse de l'interprétation avec la nature des rôles que les étudiants se sont attribués, et les résultats montrent une forte différence entre les « assignateurs » et les « assignés »<sup>10</sup>.

Sur les 26 étudiants qui ont choisi de se présenter sous un jour d'assignateurs, 24 (92%) témoignent d'une prise de recul au moins partielle. Ils sont 15 (58%) à utiliser pour leur réflexion des éléments notionnels de l'approche de « l'interculturalité dynamique » présentée dans le cours. Par contre, sur les 15 étudiants qui se décrivent comme « assignés », 11 (73%) ne font preuve que de peu de prise de recul par rapport à leur expérience, et utilisent pour en rendre compte des critères relevant d'une approche culturaliste où dominent les déterminismes culturels. Cependant, ils sont quelques-uns à évoquer une souffrance par rapport à ce vécu. Un seul des étudiants « assignés », tout en évoquant longuement la souffrance qu'il a ressentie, a une prise de recul forte, appuyée sur une utilisation variée (16 termes) et approfondie (37 occurrences) des notions du cours<sup>11</sup>.

Ainsi, il apparaît que la situation de verbalisation proposée n'a pas été utilisée de la même manière par les étudiants. Ceux qui se sentaient d'abord victimes d'essentialisation culturelle se sont servis de ce moment pour mettre des mots sur leur frustration : exclus par un phénomène d'altérisation, ils éprouvent le besoin de juger leurs assignateurs sans pouvoir encore prendre de la distance vis-à-vis de ces derniers. D'ailleurs 30% d'entre eux prennent une position militante contre l'assignation évoquée, et ils sont deux fois plus nombreux que les étudiants « assignateurs » à conclure par des injonctions (*il faut, il est nécessaire*). Parallèlement, le fait de décrire une situation où ils apparaissent comme assignateurs semble indiquer que les étudiants qui l'ont fait peuvent mener une réflexion plus en accord avec une représentation de la rencontre avec l'Autre en termes d'interculturalité dynamique.

## CONCLUSION

Notre analyse nous semble apporter des éléments de réponses à la question posée au début de l'article. En cohérence avec notre hypothèse, nous mettons bien au jour, grâce à l'activité d'écriture proposée, des marques de l'évolution possible des représentations autour de la rencontre avec l'Autre chez les étudiants concernés. Environ un tiers des étudiants indiquent de manière explicite les changements provoqués par le travail didactique autour de la notion d'interculturalité conçue comme un rapport dynamique entre soi et l'Autre. D'autres formulent leurs questionnements autour de ce qui pouvait leur sembler des évidences. D'autres encore se saisissent de l'occasion pour justifier leur point de vue, que le cours est sans doute venu mettre en doute. Si le critère de territoire reste le critère dominant pour distinguer l'autre, on voit aussi apparaître des critères d'identité moins attendus, mais tout aussi pertinents, comme l'orientation sexuelle ou la préférence alimentaire. Les écrits recueillis portent donc, à différents niveaux, des traces du processus de (ré)actualisation des représentations, et du mouvement de va-et-vient provoqué par l'apport à la fois théorique et méthodologique de l'enseignement. À cet égard, le fait que certains étudiants font encore appel, au moment de l'évaluation, à des notions contradictoires, éclaire peut-être les passages obligés de ce processus, en pointant la difficulté à ré-évaluer l'expérience vécue malgré une adhésion déclarative à des idées nouvelles. Enfin, nous tenons à souligner que la vision synthétique des EPiV présentées ici ne rend pas totalement justice à la richesse thématique et interprétative du corpus total.

On peut aussi noter que, bien que ces discours soient contraints par la situation d'évaluation et ses effets sur les notes pour l'obtention du diplôme, et également par les attentes de l'enseignant évaluateur, le partage de l'intime que l'activité demande paraît tout à fait justifié à la presque totalité des étudiants. On peut y voir ici une conséquence forte de l'approche didactique choisie pour cet enseignement, qui a su, par une mise en pratique de la confrontation entre pairs, justifiée et réalisée dans un cadre à la fois précis et bienveillant, faire comprendre aux étudiants l'intérêt de réfléchir avec d'autres sur sa

<sup>6</sup> Cf. Tableau 1 en annexe.

<sup>7</sup> Pour déterminer un volume « comparable », nous avons rapporté le nombre de termes utilisés à la longueur des textes.

<sup>8</sup> Cf. Tableau 2 en annexe.

<sup>9</sup> La suite de l'analyse s'est faite à partir de 43 textes : 6 textes ont été écartés car ils étaient hors sujet.

<sup>10</sup> Cf. Tableau 3 en annexe.

<sup>11</sup> Extraits du discours de cet étudiant (EPiV 045) : « je me suis heurté à son essentialisme réducteur empêchant toute forme d'interaction », « un schéma binaire eux/nous », « une approche altéritaire où les individus sont des êtres sociaux en relation avec les autres ».

propre pratique, même si elle peut être empreinte de défauts. Il y a donc ici trace du développement d'une compétence de « praticien réfléchi » qui est fondamentale pour les futurs enseignants que sont ces étudiants.

Enfin, l'analyse réalisée nous a permis d'évaluer le dispositif de recueil de données et de le faire évoluer. Ainsi pour l'année 2017-2018 nous avons mis en place une phase initiale de recueil des représentations avant la formation, ce qui devrait permettre une compréhension encore plus fine des processus d'appropriation de savoirs théoriques.

## RÉFÉRENCES

- ABDALLAH-PRETCEILLE Martine (1999) *L'éducation interculturelle*, Paris : PUF.
- ABDALLAH-PRETCEILLE Martine (2010) La pédagogie interculturelle : entre multiculturalisme et universalisme. *Recherches en Éducation*, 9, 10-17.
- ARDOINO Jacques (1990) Autorisation, *Encyclopédie philosophique universelle*, Paris, PUF.
- ASIMOV Isaac (1959/2014) How do people get new ideas? *MIT Technology Review*.
- AUGER Nathalie (2009) Prise de conscience de la place et du rôle des imaginaires dans l'apprentissage d'une langue, dans AUGER Nathalie, DERVIN Fred, SUOMELA-SALMI Eija (dir.), *Pour une didactique des imaginaires dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*, Paris, L'Harmattan, 59-73.
- BAUDRIT Alain (2007) *L'apprentissage collaboratif*, Bruxelles, De Boeck.
- BENEDICT Ruth (1950) *Échantillons de civilisation*, Paris, Gallimard.
- BENSA Alban (2010) *Après Lévi-Strauss pour une anthropologie à taille humaine*, Paris, Textuel.
- BONWELL Charles C., EISON James A. (1991) Active learning: Creating excitement in the classroom, *ASHE-ERIC Higher Education Report n°1*, Washington DC, The George Washington University School of Education and Human Development.
- BOUCENNA Séphora (2017) Penser la sécurité psychologique : un levier pour accompagner les apprentissages ?, dans JORRO Anne, DE KETELE Jean-Marie, MERHAN France (dir.), *Les apprentissages professionnels accompagnés*, Bruxelles, De Boeck, 147-162.
- DE KETELE Jean-Marie (2010) La pédagogie universitaire : un courant en plein développement, *Revue française de pédagogie*, 5-13.
- DERVIN Fred (2016) *Interculturality in education. A theoretical and methodological toolbox*, London, Palgrave Macmillan.
- FAIRCLOUGH Norman, WODAK Ruth (1997) Critical discourse analysis, dans VAN DIJK Teun A. (dir.) *Discourse studies. A multidisciplinary introduction* (vol 2), London, Sage, 258-284.
- FREIRE Paulo (2003) *Pedagogy of the oppressed*, New York, Continuum.
- GEE James P. (2014) *An introduction to discourse analysis. Theory and method* (4th ed.), New York, Routledge.
- GILLESPIE Alex, CORNISH Flora (2009) Intersubjectivity: Towards a Dialogical Analysis, *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 40 (1), 19-46. doi: 10.1111/j.1468-5914.2009.00419.
- HOLLIDAY Adrian (2011) *Intercultural ideology and communication*, London, Sage.
- HOLLIDAY Adrian, KULLMAN John, HYDE Martin (2017) *Intercultural communication: an advanced resource book for students* (Third Edition), London, Routledge.
- KERBRAT-ORECCHIONI Catherine (2002) *Les actes de langage dans le discours*, Paris, Nathan.
- LAPLANTINE François, NOUSS Alexis (2001) *Métissages. De Arcimboldo à Zombi*, Paris, Pocket.
- LEGAL Jean-Baptiste, DELOUVEE Sylvain (2008) *Stéréotypes, préjugés et discriminations*, Paris, Dunod.
- LEMOINE-BRESSON Véronique (2018) L'interculturel en question pour la classe et ailleurs, *Recherches En Didactiques*, 25. Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.
- LEMOINE Véronique (2014) *Diversités franco-allemandes : pratiques interculturelles et autonomisantes en didactique des langues étrangères*, Thèse de doctorat, Université de Lille 3, Villeneuve d'Ascq, juillet 2014.
- LEYENS Jacques-Philippe (2012) *Sommes-nous tous racistes ? Psychologie des racismes ordinaires*, Wavre, Mardaga.
- REUTER Yves (1997) *L'analyse du récit*, Dunod, Paris.
- VAN DIJK Teun A. (2015) Critical discourse studies: A socioconognitive approach, in WODAK Ruth, MEYER Michael (eds.), *Methods of critical discourse studies* (3rd edition), London, Sage Publications, 63-85.

## ANNEXES

### E012

Lors de mon emploi d'EAP<sup>12</sup>, une enseignante m'avait parlé d'un infirmier qui allait intervenir dans la classe dans le cadre d'une journée sur l'éducation à l'hygiène de vie (plus précisément sur l'hygiène dentaire). Une brève description m'avait été faite de l'individu en question, et on m'avait précisé qu'il était gay. Pour moi c'était une évidence, l'individu qui allait se présenter devait être très efféminé, bavard, ouvert d'esprit, sensible. Il devait également avoir des goûts de fille et ne pas passer inaperçu en termes de tenue vestimentaire.

Vendredi matin, je suis arrivée à 7h30 dans la cours de récréation, j'ai salué mes collègues, puis l'infirmier qui était présent. Cependant, à ce moment-là, je ne savais pas que c'était l'infirmier que je venais de saluer. Pour moi, c'était un parent d'élève ou encore un AVS<sup>13</sup>. Il n'était pas du tout comme je me l'imaginai. Je me suis rendu compte que je m'étais fait une représentation de lui sans même l'avoir rencontré. Puis j'ai constaté avec un peu de recul que j'avais associé à cette personne les caractéristiques physiques et mentales d'un ancien ami de terminale. J'ai par un processus involontaire généralisé l'identité de mon ami et j'ai pensé que tous les gays étaient comme lui. Les préjugés et stéréotypes que je m'étais faits des homosexuels étaient complètement erronés, l'infirmier n'était pas bavard du tout, très discret et sa tenue vestimentaire était très banale. Il

<sup>12</sup> Emploi d'Avenir Professeur.

<sup>13</sup> Auxiliaire de Vie Scolaire.

ne s'est pas du tout fait remarquer et n'était pas efféminé. En bref, rien n'aurait pu me faire « penser » que cet homme est un homosexuel. La première impression que l'on se donne des personnes que l'on rencontre est basée sur leur physique, leurs origines, ou leur culture... Il est préférable de rejeter ces stéréotypes, de prendre en considération la personne.

Il est aimable de donner la chance aux individus de se présenter et d'affirmer leurs identités. Je finis mon devoir avec une citation de l'article d'Abdallah Preteceille qui m'a beaucoup plu : « On ne peut définir autrui en lui attribuant d'autorité des caractéristiques d'un groupe culturel défini hypothétiquement, voire arbitrairement. On ne peut donc connaître autrui sans communiquer avec lui, sans échanger, sans lui permettre de se dire, de s'exprimer en tant que sujet. »

#### E007

On parle souvent de mon accent [régional]<sup>14</sup> prononcé, qui vient du coin de [petite ville]. Les gens se demandent du coup si je suis vraiment français. Ça peut être déroutant pour les autres personnes du groupe d'étudiants, car ils peuvent croire que je fais partie d'une autre culture, parce que j'utilise des expressions traduites de [la langue régionale] ou de [la langue régionale] pur, alors que dans le coin de [grande ville], elles ne sont pas utilisées. Il est évident que je suis français, comme eux, mais il existe plusieurs cultures locales, qui font de la France un pays hétérogène culturellement. Donc, on peut se poser plusieurs questions : peut-on avoir un sentiment d'appartenance à une société malgré des différences culturelles « locales » ? Peut-on mettre en avant qu'un pays puisse être culturellement hétérogène, pour montrer sa puissance culturelle ?

Termes du « discours commun »	culture(s), culturel-le-ment, interculturel, stéréotype, préjugé, cliché, aprioris, personnes, discrimination, étranger
Termes scientifiques travaillés en cours	interculturalité, l'Autre, culturalisme, notion, concept, sujet(s), individu(s), représentation, différentialisme, essentialisme, altérité, altérisation, réducteur, hiérarchisant, assignation
Marques de prise de distance	« alors ..maintenant », « avec le recul », « je me rends compte », « je m'interroge »
Marques d'injonction	Il faut, il est impératif, on devrait, il est primordial

Tableau 1 : Exemples des termes « ciblés », ayant fait l'objet de la recherche lexicale

	<i>moyenne</i>	<i>le plus élevé</i>	<i>le moins élevé</i>
<i>Nombre de termes ciblés présents dans le texte</i>	6 termes	16 termes	0 terme
<i>Nombre de termes différents présents dans le texte</i>	4 termes	13 termes	0 terme

Tableau 2 : Présence des termes ciblés

Critères d'analyse		Ensemble du corpus		Scripteurs assignateurs (60%)		Scripteurs assignés (40%)	
<i>prise de recul</i>	<i>forte</i>	13	30%	11	42%	1	7%
	<i>partielle</i>	17	<b>40%</b>	13	<b>50%</b>	2	13%
	<i>faible</i>	13	30%	2	8%	11	<b>73%</b>
<i>Le « moi »</i>	<i>évolution</i>	26	<b>60%</b>	22	<b>85%</b>	3	20%
	<i>permanence</i>	12	28%	3	12%	9	<b>60%</b>
	<i>non mentionné</i>	5	12%	1	3%	3	20%
<i>argumentation</i>	<i>interprétation dominante</i>	12	29%	10	38%	2	13%
	<i>situation puis interprétation</i>	22	<b>54%</b>	14	<b>54%</b>	6	<b>40%</b>
	<i>anecdote, pas d'interprétation</i>	7	17%	2	8%	5	33%
<i>pertinence</i>	<i>vision dynamique de l'interculturalité</i>	19	44%	15	<b>58%</b>	3	20%
	<i>vision culturaliste</i>	27	<b>63%</b>	15	<b>58%</b>	11	<b>73%</b>
	<i>vision anecdotique</i>	5	12%	1	4%	4	27%
<i>Type de conclusion</i>	<i>injonction</i>	9	21%	4	15%	4	<b>27%</b>
	<i>principe</i>	15	<b>35%</b>	11	<b>42%</b>	3	20%

<sup>14</sup> Dans cette EPiV, certains termes ont été modifiés pour respecter l'anonymat de l'auteur

	<i>conseil</i>	2	5%	3	12%	0	0%
<i>Positionnement spécifique</i>	<i>militance</i>	5	12%	1	4%	4	<b>27%</b>
	<i>questionnement</i>	7	<b>16%</b>	6	<b>23%</b>	1	7%

Tableau 3 : analyse des EPIV selon le rôle que le scripteur s'est attribué (43 textes).