Définir « l'interaction interculturelle » en contexte universitaire

Proposition d'un modèle descriptif

Vera DELORME(1), Laura NICOLAS(2)

(1)(2) Université Paris Est Créteil

Résumé : Cette contribution vise à modéliser une forme prototypique de « l'interaction interculturelle » telle qu'elle se déroule dans le contexte de l'enseignement supérieur. Les caractéristiques exolingues étant écartées, on voit émerger des paramètres interactionnels typiques : un contexte stable, un cadre participatif dynamique, des rapports de rôles mouvants et des activités discursives fortement ritualisées. Au-delà de l'intérêt scientifique d'une telle modalisation, on s'interroge sur l'apport formatif que constituerait la réintroduction de ce modèle dans les dispositifs de « formation à l'interculturel ».

Mots-clés : Interaction, rencontre interculturelle, rôles et places, activités discursives, dispositif.

1 Introduction

Dans les recherches didactiques sur l'interculturel, il est fréquemment fait mention de « compétence interculturelle » (Byram, 1997 ; Blanchet & Coste, 2010). Cette compétence s'entend comme la compréhension appropriée du fonctionnement de l'interaction interculturelle et la capacité à anticiper et à réguler l'impact de l'altérité sur les échanges. Il s'agit donc d'activer une compétence interactionnelle au sein d'un contexte spécifique, celui de la rencontre interculturelle. L'interculturel est une attitude communicative qui suppose « une volonté de surmonter les obstacles de communication qui résultent de la différence culturelle pour profiter, au contraire, des richesses de chacune » (Verbunt, 2001 : 90). Ailleurs, Clanet (1993) définit l'interculturel comme « l'ensemble des processus – psychiques, relationnels, groupaux, institutionnels – générés par les interactions de culture, dans un rapport d'échanges réciproques » (1993 : 21). La rencontre, l'échange verbal, la discussion – que nous nommons « interaction »

– constituent donc à la fois l'objectif et le moyen de réalisation de cette très vaste « compétence interculturelle ».

2 Vers une modélisation de « l'interaction interculturelle »

Si la nécessité de développer ce type de compétence dans ce contexte de rencontre interculturelle a été largement reconnue, c'est qu'il semble bien exister des spécificités propres aux interactions interculturelles. En d'autres termes, « l'interaction interculturelle[1] » posséderait un fonctionnement spécifique lié à l'altérité constitutive de la situation de rencontre entre deux ou plusieurs locuteurs de langues et cultures distinctes. On retrouve cette hypothèse dans les recherches qui s'interrogent sur « la place ambiguë des cultures dans les interactions, dans une situation donnée. Que se passe-t-il quand je suis avec X., étranger ? Utilisons-nous des éléments de culture ? Oblitèrent-ils la relation ? » (Barbot & Dervin, 2011 : 7). L'impact de l'hétérogénéité culturelle sur ce qui est dit et fait durant ce type d'interaction constitue un champ d'interrogations qu'il est urgent d'aborder dans le contexte de circulation des personnes que connaissent nos sociétés actuelles.

Aussi, faisant nôtre le questionnement de nombreux chercheurs (Zarate, 1994 ; Abdallah-Pretceille, 2005 ; Dervin, 2017) sur les spécificités – existantes ou fantasmées – des interactions dites « interculturelles », notre contribution vise-t-elle à définir les caractéristiques de ces interactions. Leur reconnaissant le statut d'objet de recherche identifiable et caractérisable, nous proposons ici un modèle abstrait qui synthétisera, sans doute de manière non exhaustive, les spécificités génériques de ce type d'échange. Nous utilisons volontairement le terme « modèle abstrait » pour souligner sa non-adéquation avec une interaction particulière et empirique. En effet, toute tentative de modélisation du fonctionnement des interactions (interculturelles ou autres) donne nécessairement un résultat abstrait car les possibilités de réalisation de ces interactions *in situ* sont infinies. Aucune interaction ne se déroule sur un modèle brut car tout échange est un processus potentiellement hybride, c'est-à-dire qu'y apparaissent toujours plusieurs types d'interactions dans un échange[2].

Il est nécessaire, en tout cas dans un premier temps, de restreindre cette démarche de modélisation à la catégorisation d'une espèce ciblée d'interactions interculturelles. Nos expériences d'enseignement s'étant déroulées en contexte universitaire (celui de la formation d'étudiants francophones et non francophones à l'expérience interculturelle), nous avons logiquement arrêté notre choix sur l'analyse de ce type d'interaction et non sur un autre. La raison pour laquelle sont mises en place, dans l'enseignement supérieur ou dans d'autres contextes éducatifs, des rencontres dites « interculturelles » prend racine dans une volonté, chez les enseignants, formateurs et chercheurs, de provoquer un « face à face » réel avec des personnes « autres ». En effet, la pédagogie interculturelle vise, au fond, à provoquer chez les apprenants une perception expé-

[1] Nous optons pour l'appellation « interaction interculturelle » tout au long de cette contribution dans un évident effort de simplification pour la lecture. Il est entendu que cette interaction ne possède les propriétés du qualitatif « interculturel » que dans la mesure où les personnes qui échangent – et qui ne sauraient, non plus, répondre au qualitatif d'« interculturel » – se reconnaissent comme ayant au moins une langue et/ou une appartenance culturelle différente de leur(s) interlocuteur(s).

[2] Par exemple, au sein d'une interaction didactique peuvent émerger des échanges de type conversationnel, par exemple quand les étudiants s'interrogent spontanément sur leurs activités du week-end passé.

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

rientielle du sentiment d'altérité, qui s'accompagne toujours, en miroir, d'une prise de conscience de ce qui fait sa propre identité. Les objectifs subordonnés d'une telle pédagogie, si l'on reprend Camilleri (1999), sont de faire comprendre la logique interne de chaque culture, d'éduquer au relativisme, de ne pas figer ni sacraliser les cultures, de traiter l'hétérophobie et de reconnaître et ne pas éviter les conflits dus aux différences culturelles. La formation à l'interculturel vise donc le développement conjoint d'une empathie envers le « différent » et d'une acceptation du « différend ».

3 L'architecture interactionnelle des rencontres interculturelles

Sur la base de ces apports socio-éducatifs, nous avons, pendant quatre années consécutives, proposé trois cours dits « de rencontre interculturelle » à un total de 120 étudiants de l'université Paris Est Créteil et de l'université du Mans. Plusieurs dispositifs, intégrant un ou plusieurs moments interactifs entre étudiants de cultures distinctes, ont été mis en place (tandems, entretiens semi-directifs, projets collaboratifs ou toute autre activité qui annonce explicitement l'apport formatif de la participation conjointe des personnes ayant des appartenances culturelles différentes). Des données nombreuses et diversifiées ont été recueillies et traitées (vidéos ou enregistrements audio de cours et d'entretiens interculturels, compte-rendus d'expérience numériques ou manuscrits, questionnaires pré- et post-entretiens, travaux collaboratifs, etc.).

L'analyse qualitative de ces données, échelonnée sur ces trois dernières années, nous a progressivement permis d'élaborer une sorte d'architecture de l'interaction interculturelle (en tant que prototype, rappelons-le[3]). Cette architecture s'est échafaudée – pour appliquer la métaphore du bâtiment matériel à celle, non moins passionnante, de la construction scientifique et intellectuelle – à partir de plans bien particuliers et sur des fondations déjà pré-construites : ceux que nous fournit la linguistique interactionniste. Il est, en effet, possible d'aborder l'objet « interactions culturelles » à partir d'une pluralité d'angles, de variables, de notions et de méthodes différentes tant il est l'un des objets des sciences humaines qui appelle le mieux la diversité des approches et des outils d'analyse. Didacticiennes et formées à la linguistique interactionniste, nous avons opté pour cette dernière entrée, qui allie les outils de la linguistique de terrain, pragmatique et sociale, à la micro-sociologie. L'approche interactionniste appliquée au champ de l'interculturel considère la rencontre interculturelle comme « un espace de conduites socio-langagières et de comportements communicatifs » (De Nuchèze, 2004 : 11) ; espace qui implique la rencontre d'au moins deux « cultures interactionnelles », ce dernier terme étant lui-même entendu comme « l'ensemble des conduites socio-langagières (verbales, vocales et co-verbales) que [le locuteur] actualise dans la rencontre et à travers lesquelles il perçoit et juge celles d'autrui » (*ibid.*). Dans cette approche, culture et langage fusionnent, ce dernier étant considéré comme un indice du « sens » culturel. En termes méthodologiques, la démarche suppose d'isoler les unités de discours, de « zoomer » sur les tours de parole des participants, de « mettre en

[3]La description empirique, la présentation de nos observations et la discussion autour de ces expérimentations ne font pas l'objet de la présente contribution, dont l'objectif est une modélisation. Insistons, cependant, sur le fait que les particularités de l'interaction interculturelle que nous présentons ici étaient présentes, d'une manière ou d'une autre, dans toutes les données recueillies.

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

évidence les règles communicationnelles qui sous-tendent ces fonctionnements, et de rapporter ces règles à des valeurs culturelles » (Auger, Béal & Demougin, 2012 : 10).

Cette contribution suivra la logique de fonctionnement des principales catégories d'analyse utilisées en linguistique interactionniste. Dans cette approche, tout type d'interaction relève d'une catégorie prototypique définie avant tout par des critères situationnels (Kerbrat-Orecchioni, 1990 ; Traverso, 2007 ; Vion, 1992) : consultation médicale, cours de langue, conversation entre amis, réunion professionnelle, entretien de recherche, interaction de service, etc. Ce sont donc les propriétés contextuelles – cadre spatiotemporel, cadre participatif, but de l'interaction, etc. – qui déterminent le type d'interaction. On identifiera donc premièrement quels sont les critères situationnels caractéristiques de ce type d'échange, tel qu'il existe dans le cadre de la formation universitaire. Il faut prendre en compte le fait qu'à chaque type d'interaction sont associés des modes d'activités spécifiques, dont la description fera l'objet d'une deuxième partie. On verra troisièmement émerger dans l'interaction interculturelle des rôles et des places spécifiques chez les participants.

4 Les caractéristiques de l'interaction interculturelle en université française

L'interaction interculturelle se caractérise à partir de ses éléments contextuels, de ses cadres participatifs et de ses activités discursives.

4.1 Le contexte

Le contexte est conçu ici comme l'ensemble des éléments externes préétablis et susceptibles d'être redéfinis au cours de l'interaction.

4.1.1 Setting et purpose

Afin de définir ces éléments externes – les composantes de la situation – Kerbrat-Orecchioni (1990) reprend le modèle proposé par Brown et Fraser (1979) qui décompose la situation en « scène » (qui comprend « *setting* » et « *purpose* ») et « participant ». Selon ce modèle, toute « rencontre interculturelle » organisée en tant que telle par l'institution présente deux critères contextuels stables :

- le but de l'interaction est formatif : même s'il ne s'agit pas forcément de la « formation à l'interculturel », l'objectif de l'activité rentre obligatoirement dans un projet de formation, disciplinaire ou transdisciplinaire ;

- les participants n'ont pas la même appartenance culturelle : une partie des interactants sont considérés comme « étrangers » pour l'autre partie, et inversement.

Les cadres spatiotemporels (*setting*) sont aussi diversifiés que le sont les dispositifs dits de « formation à l'interculturel » : salle de cours, lieu non destiné à l'enseignement mais à l'intérieur de l'établissement ou encore dans un endroit « hors murs » (p. ex. dans un

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

café). Néanmoins, à l'exception des dispositifs en ligne et des stages résidentiels[4], le cadre physique de toute rencontre interculturelle a pour caractéristique stable le fait qu'il se trouve dans un « pays étranger » pour les uns, et dans un « pays natal[5] » pour les autres. Nous pouvons ainsi ajouter une autre caractéristique aux participants : « hôte » et « invité, visiteur ».

4.1.2 L'héritage socio-historique

Notons également que dans l'approche praxéologique du discours, proposée par Fillietaz, le contexte est défini « par des préconstruits à caractère socio-historique qui préexistent à la production du discours » (2006 : 77). Ce *background* socio-historique, composé des savoirs déjà constitués, fait partie de la situation car il est mobilisé par les interactants au même niveau que les éléments physiques et topographiques du contexte cités ci-dessus. Entre autres éléments, selon Lahire (2011), l'interaction interculturelle intègre généralement un rapport de domination, historiquement lié à ce type de situations :

> « Quand on parle de "dialogue interculturel" ou de "rencontre interculturelle", cela fait souvent penser à des échanges rationnels équilibrés, entre partenaires égaux, respectueux, et qui, comme dans des salons littéraires ou des salles de colloque, débattent ou discutent de manière très policée, partagent leurs expériences, apprennent aux autres et apprennent des autres, dans un processus d'enrichissement mutuel, etc. Dans la réalité historique attestable, ce sont des dominants qui veulent assimiler, convertir, détruire, etc., des dominés, éradiquer ce qu'ils perçoivent comme de mauvaises habitudes culturelles, des coutumes barbares ou absurdes, etc. » (: 26).

Ces propos peuvent paraître abrupts. En effet, ils déconstruisent violemment une vision angélique du dialogue entre les peuples du monde en posant les préconstruits hérités de l'histoire comme des facteurs déterminant les relations des interlocuteurs. La didactique fait écho à la sociologie, dans ces termes :

> « Ce sont les relations qui justifient les caractéristiques culturelles attribuées ou auto-attribuées, et non pas les caractéristiques qui justifient les relations. Une rapide étude des propos tenus par les Français sur les immigrés démontre très facilement que quelle que soit la date, quel que soit le groupe visé, les caractéristiques et les reproches formulés sont toujours les mêmes. » (Abdallah-Pretceille, 2017, en ligne)

Prenant en compte ces représentations héritées du passé géopolitique, certains pédagogues provoquent volontairement ces héritages (par exemple, *via* des concours de

[4] « Le stage résidentiel est un stage où les participants sont réunis dans un même lieu, en dehors de leur cadre habituel, et partagent une expérience de vie collective – activités, repas, moments de loisir, sommeil – d'une durée qui peut aller de trois à une quinzaine de jours » (Lipiansky, 1999 : 343).

[5] Le « pays natal » ne fait pas nécessairement référence au pays où l'étudiant(e) est né(e), mais au pays qu'il/elle considère comme « sien ».

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

« blagues racistes » que l'on retrouve dans le T-Kit pour l'apprentissage de l'interculturel publié par le Conseil de l'Europe) pour ensuite, une fois les représentations mises au jour, les déconstruire progressivement. Sans l'intermédiaire de ces dispositifs, les représentations stéréotypées des interlocuteurs apparaissent très nettement dans les discours de rencontre, sans qu'elles soient systématiquement remises en question par les interlocuteurs.

On verra plus avant la manière dont ces héritages historiques se traduisent *via* des activités discursives typiques de la rencontre interculturelle.

4.1.3 Caractère réflexif du contexte

Enfin, insistons sur un dernier point concernant le contexte : son caractère réflexif. « Le discours façonne le contexte autant que le contexte façonne le discours » (Kerbrat-Orecchioni, 2009 : 16). Même si la grande majorité des éléments contextuels restent stables, « le contexte est aussi soumis à un *remodelage incessant* au cours du déroulement de l'interaction » (*ibid.* : 15). Le contexte constitue, en effet, un ensemble de représentations qui, par définition, sont modifiables. Le discours possède ainsi la capacité de reconfigurer les propriétés contextuelles et de modifier la situation dans laquelle ce discours se produit. Par exemple, si, lors d'un échange, un étudiant Erasmus demande à son interlocuteur francophone de lui indiquer les meilleurs restaurants de la ville, le contexte s'apparente alors à un échange « hôte/invité ou touriste ». Il convient donc de s'interroger sur la façon dont le contexte façonne les échanges lors d'une rencontre interculturelle et voir comment le discours produit par les participants peut modifier la situation.

Après avoir défini ces quelques caractéristiques contextuelles communes à tout échange interculturel organisé par un établissement d'enseignement supérieur, avançons vers l'analyse du cadre participatif.

4.2 Le cadre participatif

Présentée aux participants en tant que « rencontre interculturelle », l'interaction de ce type, comme toute interaction sociale, nécessite la mobilisation des connaissances que les interactants ont les uns sur les autres :

> « Lorsqu'un individu est mis en présence d'autres personnes, celles-ci cherchent à obtenir des informations à son sujet ou bien mobilisent les informations dont elles disposent. […] Cette information n'est pas recherchée seulement pour elle-même, mais aussi pour des raisons très pratiques : elle contribue à définir la situation, en permettant aux autres de prévoir ce que leur partenaire attend d'eux et corrélativement ce qu'ils peuvent en attendre. Ainsi informés, ils savent comment agir de façon à obtenir la réponse désirée. » (Goffman, 1973 : 11)

Le « cadre participatif » ou « cadre de participation » rassemble ainsi les éléments qui aident les participants à s'orienter dans la situation interactive dans laquelle ils se trouvent. Ils mobilisent, entre autres, leurs connaissances sur les catégories déjà

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

préétablies par le contexte (« étranger », « hôte », « invité, visiteur »), mais aussi sur les caractéristiques culturelles qui peuvent, selon eux, être attribuées aux personnes en présence. Cette opération, indispensable car elle permet aux interactants de choisir leur façon d'agir, implique l'activation de toutes les sources d'information disponibles, dont les stéréotypes que les participants appliquent spontanément :

> « L'information peut provenir de différentes sources et être véhiculée par différents supports. Lorsqu'ils n'ont aucune connaissance préalable de leur partenaire, les observateurs peuvent tirer de sa conduite et de son apparence les indices propres à réactiver l'expérience préalable qu'ils peuvent avoir d'individus à peu près semblables ou, surtout, propres à appliquer à l'individu qui se trouve devant eux des stéréotypes tout constitués. » (*ibid.*)

Même si cette définition initiale de la situation joue un rôle essentiel par rapport aux choix de la conduite à tenir que les interlocuteurs vont devoir poser pendant l'interaction, le processus mutuel de « catégorisation » se produit tout au long des échanges. La notion de catégorisation est entendue ici telle qu'elle a été développée par Bonu, Mondada & Relieu (1994), sur la base des travaux de Sacks (1992). Cette approche met au jour les catégories d'appartenances utilisées par les individus pour se classer les uns par rapport aux autres. Ces catégories d'appartenance (dont certaines se représentent en paires, comme par exemple : mari/femme) sont regroupées dans des collections (par exemple : « sexe », « âge », « joueurs de football », etc.) ; les collections, ainsi que les règles de leur application à des ensembles de personnes, forment des « dispositifs de catégorisation ». Ainsi, dans le déroulement de l'interaction verbale, les interlocuteurs définissent ou redéfinissent des catégories d'appartenance et les attribuent à leurs interlocuteurs. En fonction de l'activité discursive en cours, la catégorie « femme » peut émerger dans la discussion et devenir plus pertinente que la catégorie « étrangère ».

Une autre approche, portant sur la question de la détermination des comportements des participants et leurs influences mutuelles, a été développée par Vion (1992) sur la base du concept de « rapport de places ». Ce dernier est lié à celui de « statut », dont la définition a été formulée par Linton : « La place qu'un individu donné occupe dans un système donné à un moment donné sera nommé statut (*status*) par rapport à ce système » (Linton cité dans Vion, 1992 : 78). En fonction du contexte, le statut d'un individu peut être plus ou moins pertinent : « On peut […] parler à la fois en tant qu'ami et médecin, avec une hiérarchisation inverse des deux statuts selon que la nature du cadre interactif relève de la consultation médicale ou de la conversation » (*ibid.*).

Le statut a ceci de particulier, par rapport à la place ou au rôle, qu'il n'est pas dynamique : il est fixé et non interchangeable durant l'interaction. Or, tout en occupant ces positions « statuaires » qui résultent des caractéristiques externes à l'interaction, on peut également occuper une position « interactive » et, donc, occasionnelle – par exemple celle d'accusateur, de séducteur ou de demandeur. Un troisième type de position ou de « place », pour reprendre la terminologie de Flahault (1978), est celui

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

de « position de prestige ». Ce dernier renvoie à l'aspect asymétrique des relations interactives : il se joue toujours un rapport de force dans une interaction et l'un des protagonistes de l'histoire occupe, à un moment où à un autre, la place dominante. Cette place n'existe pas telle quelle mais est souvent le fruit de rapports précédents ou d'héritages socio-historiques (*cf.* supra). Aussi la notion de « rapport de places » renvoie-t-elle au fait que lorsqu'on occupe la place d'ami, de médecin et d'accusateur, on convoque inévitablement son partenaire aux places corrélatives : ami, patient, accusé. Le rapport de places n'existe donc pas en dehors de l'interaction : il correspond toujours au type d'interaction en cours et définit son caractère symétrique ou complémentaire. La réalisation interactionnelle de la position statuaire – le rôle – s'entend également dans une dimension interactive, dynamique et – comme tout autre élément interactionnel – fluctuant :

> « La notion de rôle [...] ne saurait s'analyser au niveau de l'activité d'un seul des partenaires de l'interaction. On ne peut assumer le rôle de professeur qu'en convoquant un auditoire où s'actualisent les rôles complémentaires d'étudiants. On ne peut jouer de rôle de père que vis-à-vis d'une personne assignée au rôle d'enfant, etc. Il paraît donc plus concret de parler de rapport de rôles que de rôles. » (Vion, 1992 : 82)

Le rapport de places dominant détermine le type d'interaction et définit le cadre interactif où peuvent apparaître des épisodes interactionnels marqués par d'autres rapports de places qui émergent au fil des échanges. Ainsi, en reprenant l'exemple d'une consultation médicale, on dira que le rapport de places dominant du cadre est « médecin/patient », mais lorsqu'il existe également entre deux locuteurs une relation amicale, des échanges conversationnels « entre amis » peuvent également apparaître au cours de l'interaction. Dans les termes de Vion (1992), on parlera ainsi des « modules constitutifs » du cadre et des « modules subordonnés ».

Les rapports de places – et donc les modules – constitutifs du cadre interactionnel d'une rencontre interculturelle sont variés. Nous avons évoqué précédemment deux rapports possibles : « hôte/invité ou visiteur » et « étranger/étranger ». Dans la mesure où l'appartenance culturelle de chaque participant est posée comme pertinente pour la rencontre, s'y ajoute également le rapport de places que l'on peut désigner par « représentant de la culture A / représentant de la culture B ». Peuvent s'y agréger d'autres rapports, de type « détenteur du savoir » et « apprenant » lorsque l'un ou l'autre des interlocuteurs expose un type de savoir ignoré par l'autre (savoir linguistique, social, professionnel, etc.).

4.3 Activités discursives

Dans les parties précédentes, nous avons identifié des caractéristiques externes qui déterminent le type « interaction interculturelle ». Nous avons également défini les rapports de places qui peuvent s'y jouer. Nous proposons de définir maintenant les activités discursives et les conduites interactionnelles qui seraient propres à ce cadre interactionnel.

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

4.3.1 L'importance de l'activité discursive dans la rencontre interculturelle

Notons tout d'abord que le but de la rencontre interculturelle telle qu'elle est pensée et didactisée dans l'enseignement supérieur est, de fait, formatif. La participation des interactants à la rencontre répond à un objectif didactique, plus ou moins spécifié par les enseignants, mais toujours présent car il s'agit d'une activité organisée par une institution. Cet objectif se réalise à travers la mise en place d'une communication entre des personnes issues de cultures différentes parce que le corps enseignant pense que cette communication sera bénéfique aux deux parties :

> « Si l'on fait se rencontrer des gens qui appartiennent à des pays différents, c'est que l'on pense que ces personnes ont quelque chose à se communiquer, qu'elles peuvent gagner quelque chose à ce contact. Ainsi, la relation, la communication ne sont pas de simples moyens d'accéder à quelque chose d'autre (la culture), mais sont au centre même de la rencontre. » (Lipiansky, 1999 : 283-284)

La communication devient ainsi le moyen et l'objet de la formation à l'interculturel et doit donc être favorisée si l'on veut atteindre l'objectif formatif. Dans la mesure où « la communication est à regarder comme la stratégie commune des interlocuteurs en vue de réaliser des buts nécessairement interdépendants et parfois communs » (*Bange,* 1992 : 201), la rencontre interculturelle suppose la mise en place d'une ou plusieurs activités (tandem, écritures collaboratives, jeux, conceptions, pièces de théâtre, etc.), en tant que « moyen de médiatiser et de faciliter la communication » (Lipiansky, 1999 : 284). Ces activités constituent donc des vecteurs d'interactions davantage que des objectifs à atteindre en soi :

> « On pourrait objecter que c'est plutôt l'activité proposée (qu'elle soit intellectuelle, professionnelle, artistique ou de loisir) qui doit avoir un rôle central et que les participants viennent avant tout en raison de leur rapport avec cette activité. Mais, dans ce cas, on voit mal à quelle logique obéirait le fait d'organiser précisément la rencontre avec des gens de nationalités différentes. » (*ibid.*)

L'activité représente ainsi un cadre indispensable où se déroulent les échanges mais sa réalisation ne compte pas outre mesure. Le but n'est pas simplement de participer à l'activité mais de profiter de cette participation pour communiquer avec des personnes ayant des appartenances culturelles différentes. De ce fait, les activités discursives liées à l'activité proposée sont subordonnées au cadre interactionnel de la rencontre, mais n'en constituent pas le corps.

4.3.2 Des activités discursives liées à des rôles

En revanche, les activités discursives liées aux rapports de rôles constitutifs du cadre constituent le cœur de la rencontre. Par exemple, les échanges comprenant des « commentaires de site », propres aux conversations de visite (Traverso, 1997), sont des

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

activités discursives spécifiques qui découlent du rapport de rôles « hôte/invité ou visiteur ». Les commentaires positifs de l'invité sur l'environnement, l'habitation ou les possessions de l'hôte sont un attendu implicite – relevant de la politesse – attaché au rôle même de visiteur. Dans une rencontre interculturelle en milieu institutionnel, ces commentaires seront bien sûr différents de ceux que l'on retrouve dans une situation de visite : il ne s'agit pas de commenter le domicile de l'hôte mais son environnement socioculturel (le pays de l'hôte, les propriétés géographiques, les références culturelles, artistiques, politiques, médiatiques et l'image de marque qui y sont attachées, etc.). Ces commentaires peuvent être produits par « l'invité/le visiteur » spontanément ou en réponse aux sollicitations de « l'hôte ». À la différence d'une conversation de visite, ces rôles (« hôte/invité ou visiteur ») peuvent être inversés dans le déroulement de la rencontre[6].

Le rapport de rôles que l'on a désigné comme « représentant de la culture A / représentant de la culture B » s'actualise dans une configuration qui implique « un différentiel de connaissances » (Debras, 2014, en ligne) chez les participants, respectivement sur la culture A et la culture B. L'interaction de type « expert/novice » peut en effet apparaître lors de la rencontre, quand l'objet du discours concerne la culture A ou B, selon les locuteurs. On verra ainsi émerger des activités discursives spécifiques de la part de l'expert : jargon spécialisé, rythme sans hésitations, généralisations, assertions, reformulations et corrections (*cf.* Traverso, 2007). On verra également « des gestes manuels représentationnels, performatifs et de structuration du discours » (Debras, 2014, en ligne) qui consistent à se positionner et positionner son interlocuteur en tant qu'« expert » ou « novice ». Les questions, les déclarations explicites de son ignorance et l'écoute du « novice » font écho aux renseignements, explications et conseils donnés par l'« expert ». Le maintien de l'autorité de l'« expert » se base sur ses connaissances et sur le manque de connaissances manifesté par le « novice ». Notons toutefois que dans le cadre d'une interaction entre étudiants, on peut aussi observer un positionnement « indéterminé » : « Dans le contexte de discussions entre étudiants, évoquer un manque de connaissances peut être mis à profit sur le plan rhétorique : invoquer un éthos de prudence et d'honnêteté intellectuelle redore le blason du locuteur indécis et indéterminé » (*ibid.*).

On observe d'autres phénomènes liés à ce rapport de places discursives. On notera en particulier les comportements qui peuvent se produire dans le cadre de ce que Barbot et Dervin (2011) désignent comme une « pseudo-rencontre » :

> « La *pseudo-rencontre* [est] due au fait que les deux individus se réduisent eux-mêmes ou réduisent l'autre à un ou plusieurs traits culturels. D'un côté, cette pseudo-rencontre s'effectue à partir des rôles que chacun joue (“Ils

[6] Notons que ces rôles peuvent être mis à mal dans certains cas. Il arrive ainsi, souvent, que les étudiants en position de « natifs » se demandent s'ils sont aptes à représenter la « culture française ». Certains étudiants refusent ce rôle car ils ne se considèrent pas suffisamment « français » – qu'ils soient nés en France ou non – pour être « représentants » légitimes de cette culture. Ainsi l'échange se bloque car le cadre participatif de l'interaction interculturelle n'est plus opérationnel. Seuls quelques rares étudiants parviennent à débloquer la situation : soit en sortant complètement du cadre, soit en reconfigurant ce cadre pour remplacer la « culture française » par une autre, dont ils se sentent pouvoir être « représentants ». Ces situations mériteraient une étude de cas approfondie, tant elles questionnent le caractère binaire et parfois scindant de la catégorisation de type « une personne = une culture » sous-entendue par la mise en place des dispositifs d'éducation à l'interculturel.

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

> croient que les Françaises sont sophistiquées, du coup je m'habille pour les dîners"), d'identités solides, de la façon dont on renforce des représentations souvent négatives, toujours partielles, des stéréotypes, des préjugés, l'ethnocentrisme et l'exotisme. Symétriquement, on regarde l'autre à travers un prisme qui sert à l'"altériser". Ce filtre peut dénier à l'autre son autonomie et sa capacité à aller de l'avant (victimisation). » (*ibid.* : 8)

Il s'agit donc non seulement de « faire » l'expert ou le novice, mais de soumettre l'ensemble de ses comportements – langagiers et non langagiers – à ce rôle de « représentant », attribué à soi-même et à son interlocuteur.

Notons enfin que ces rôles sont en principe interchangeables au cours d'une même rencontre. La relation hiérarchique générée par le rapport de places « expert/novice » peut être inversée. Selon Dimachki et Puig (2017), qui observent ce phénomène sur le marché de Sabra, attenant au camp de réfugiés palestiniens de Chatila à Beyrouth, « le passage d'une catégorie à l'autre constitue le moyen d'un rapprochement entre les participants : l'inversion des rôles implique l'adoption de la catégorie de l'autre, ce qui entraîne la réduction de l'étrangeté dont il est porteur » (*ibid.* : 26). On peut supposer que ce rapprochement et cette réduction de l'étrangeté peuvent opérer de la même manière dans une rencontre interculturelle dans le cadre de la formation universitaire.

4.3.3 Les comportements discursifs attendus dans l'interaction interculturelle

Le rapport de places « étranger/étranger » implique également une organisation spécifique lors des échanges. Ainsi, en appliquant la notion de « cadre » (Goffman, 1974) à l'analyse des interactions interculturelles, Frame (2015) précise qu'elles sont « caractérisées par la tolérance, la superficialité, la réflexivité, la méta-communication, et par une certaine instabilité » (en ligne). Ces caractéristiques s'expliquent par différents facteurs d'ordre psycho-affectif. Premièrement, le poids des représentations héritées (*cf.* supra) amène les interlocuteurs à éviter les « sujets qui fâchent » et les occasions de rappeler des événements géopolitiques historiques gênants. Entrent également en ligne de compte les injonctions implicites véhiculées par la culture du « vivre ensemble » mise à l'honneur dans le contexte éducatif. Ces normes sont généralement intériorisées par les étudiants en tant que modèles qui leur imposent « des objectifs de "devoir être" […] tels que s'éloigner totalement de l'ethnocentrisme et des stéréotypes et de devenir tolérants et respectueux des autres cultures » (Dervin, 2017 : 47). Également, se jouent au sein des échanges interculturels les grandes règles qui régissent les interactions humaines. On voit, en effet, se produire explicitement des activités dites de figuration (*face-work*), notion proposée par Goffman (1967) pour désigner l'ensemble des activités qu'effectue un individu dans le but de défendre sa propre face[7] contre les offenses intentionnelles ou involontaires d'autrui et de protéger celles des autres. Les deux types de figuration sont l'évitement (on fait tout pour éviter le conflit, la gêne, les malentendus, les mots qui porteraient atteinte aux valeurs de l'interlocuteur) et la réparation (si ces événements « négatifs » se produisent, on fait tout pour atténuer leur portée affective). En particulier, la stratégie d'évitement semble donner naissance

[7] La *face* est définie comme « la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier » (*ibid.* : 9)

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

à des activités discursives caractéristiques d'une rencontre interculturelle, qui reflète « ce souci de parler favorablement de l'Autre, de produire un discours *interculturally correct* » (Ogay, 2001). La production de ce type de discours implique un contrôle renforcé exercé par le locuteur sur sa propre activité langagière, à rapprocher sûrement des phénomènes d'hésitation ou de rigidification observés par Gajo et Traverso (2002) dans des échanges interculturels.

Enfin, la notion d'« ethos communicatif », proposée par Kerbrat-Orecchioni (2002) et largement repris en analyse des interactions interculturelles (Auger, Béal & Demougin, 2012) aide à saisir les caractéristiques propres aux échanges entre « étrangers » :

> « Puisqu'il s'avère que certains faits de langue reflètent certaines valeurs et normes culturelles en matière de communication, il est possible d'exploiter certaines observations linguistiques pour reconstituer au moins partiellement cette logique culturelle, c'est-à-dire l'*ethos communicatif* propre à la société concernée. » (Kerbrat-Orecchioni, 2002, en ligne)

L'ethos communicatif désigne donc « un ensemble de comportements langagiers observables, sous-tendus par des valeurs culturelles qui s'expriment essentiellement au niveau du discours » (Auger, Béal & Demougin, 2012 : 11). L'interaction entre des participants possédant chacun une « logique culturelle » propre implique, en effet, des comportements « modalisés » des locuteurs et, par conséquent, une certaine rigidification des échanges. De plus, la perception de différences dans les comportements interactionnels conduit les locuteurs à produire des catégories qu'ils vont appliquer à leurs interlocuteurs. Ainsi, dans son étude sur les interactions interculturelles à l'hôpital, Traverso (2002) démontre comment plusieurs éléments discursifs et interactionnels « non conformes », produits par un groupe de locuteurs appartenant à une culture différente, provoquent un sentiment d'interaction « non ordinaire » et amènent ainsi à attribuer une étiquette bien précise aux locuteurs en question. On voit alors, dans l'interaction interculturelle, que les interlocuteurs tentent rapidement de revenir, *via* des stratégies de réparation (rires, sourires, excuses, compliments, changement de sujets, etc.) vers une interaction ordinaire et rassurante.

5 De la rencontre interculturelle à une rencontre interindividuelle

L'approche interculturelle proposée par Abdallah-Pretceille (1996) s'interroge sur :

> « […] la pertinence d'une démarche qui consisterait à caractériser culturellement des individus ou des groupes (même s'il s'agit d'une auto-définition), car ces définitions aboutissent inexorablement à une série de bijections stéréotypées et aliénantes. La simple reconnaissance de la diversité et de la spécificité contient assez de potentialités explicatives pour qu'il soit inutile d'avoir recours à une catégorisation systématique […]. » (1996 : 152)

Plutôt donc que sur l'aspect « interculturel » de la rencontre, l'auteure insiste sur la dimension interindividuelle. L'interlocuteur est considéré comme une personne à part entière et non pas uniquement sous l'angle binaire « semblable/autre » :

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

> « Il s'agit bien de l'Autre en tant qu'Autre et non pas de sa culture, ni de ses appartenances, de son histoire ou encore de son expérience. Ces éléments peuvent au contraire constituer des filtres qui font obstacle à la rencontre, à la compréhension. En effet, la connaissance d'autrui, à partir de ses caractéristiques culturelles, psychologiques ou sociologiques ne sont que des attributions, des catégorisations. La diversité culturelle renvoie donc non pas à la connaissance des cultures à partir de descriptions ethnographiques, mais à la découverte d'autrui en tant que sujet singulier et universel. Les informations psychologiques, sociologiques ou culturelles ne sont pas premières dans la rencontre. Elles ne sont, tout au plus, que des "béquilles" qui nous permettront éventuellement de mieux comprendre à condition que l'on sache les utiliser, les analyser et non pas les plaquer sur une situation. » (*ibid.*)

Si l'on applique ici la terminologie de l'analyse interactionnelle, on dira qu'il s'agit de passer d'une interaction interculturelle à une « conversation ordinaire ». Selon Traverso (2003), la conversation se distingue des autres types d'interactions par quatre caractéristiques essentielles : la symétrie (ou égalité) des participants, le fonctionnement des tours de parole non prédéterminé, local ou immédiat, la gestion des thèmes également locale et immédiate, le but des échanges qui n'est autre que d'échanger. Cela suppose que les locuteurs procèdent à un détachement des rôles et des statuts imposés par la situation. Traverso (2003) parle ainsi d'une « rupture », « puisque, pour entrer en conversation, les participants sont souvent conduits à "décrocher" momentanément des rôles et des statuts liés à la situation sociale dans laquelle ils se trouvent. » (*ibid.*, en ligne)

Dans le cas des échanges entre étudiants « étrangers », c'est donc d'abord tous les rôles établis par ce contexte externe qui doivent être mis en arrière-plan pour que les interlocuteurs puissent rentrer dans un autre type d'échange. On peut, par exemple, sortir du cadre spatiotemporel et organiser une rencontre dans un lieu non institutionnel ; on peut également dissimuler l'objectif de « la formation à l'interculturel » aux étudiants en mettant en avant un autre but, comme celui d'un échange/accompagnement linguistique ou d'une participation à un projet culturel ; on peut enfin construire un cadre très élaboré, comme celui du groupe de rencontre plurinational en stage résidentiel (Lipiansky, 1999). Mais les caractéristiques principales du cadre ne changeront pas : l'objectif reste toujours formatif, dans la plupart des cas l'obligation d'une notation subsiste, et les participants sont, d'entrée de jeu, présentés comme étant « étrangers » les uns par rapport aux autres. Dans la mesure où les paramètres contextuels de la rencontre sont peu modifiables, c'est aux interlocuteurs eux-mêmes qu'il appartient de lancer des mouvements dits de « négociation conversationnelle » qui peuvent potentiellement aboutir à un nouveau rapport de rôles. L'entreprise de négociation s'effectue comme suit :

> « [Le locuteur] A effectue à l'aide d'un certain nombre d'indices une "présentation de soi" […] c'est-à-dire une proposition de définition de lui-même : "Voici qui je suis (comment je me vois)". De deux choses l'une, alors :

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

- cette proposition est immédiatement acceptée par B : l'identité *projetée*, ou *revendiquée* par A coïncide avec l'identité qui lui est *attribuée* par B ; les "impressions" sont "congruentes" (ou "résonantes") : situation idéale et très largement dominante dans l'interaction ;

- cette proposition est contestée par B, éventuellement sous la forme d'une contre-proposition ("Voici comment moi je te vois" ; il y a "discordance" entre les images de A et de B, laquelle risque de mettre en péril l'interaction […]. » (Kerbrat, 2005, en ligne)

Cette négociation des identités peut être favorisée par des activités imposées aux participants ou bien se produire naturellement en fonction des situations. Ce changement de rapport de rôles amène ainsi les interactants à sortir d'un « module constitutif du cadre » participatif de la rencontre (voir ci-dessus, 2.2) et rentrer dans une interaction d'un autre type. Ainsi au cours des échanges, suite à un changement du thème et/ou de l'activité, la catégorie « femme » (ou « amatrice de foot », « médecin », etc.) peut devenir beaucoup plus pertinente que celle d'« étrangère ». Cette « nouvelle identité » sera donc proposée dans l'interaction et, si cette proposition est acceptée, l'identité de l'interlocuteur « s'accordera » avec celle-ci. Un nouveau rapport de rôles sera ainsi créé, et on pourra passer par exemple d'un rapport « étranger/étranger » à celui de « amateur de foot / amateur de foot ». On voit, par exemple, des conversations se cristalliser autour des passions musicales ou cinématographiques des interlocuteurs. Dans ces cas-là, les rapports de places préexistants semblent passer en arrière-plan par rapport à celui d'un échange entre « passionné » et « passionné ». Ce nouveau rapport de rôles sera à considérer comme un « module subordonné » – non constitutif – du cadre. Le retour à l'interaction de type interculturel sera marqué par la réintroduction dans les échanges des rôles correspondants (« invité » / « étranger » / « représentant d'une culture »). Toutefois les interlocuteurs peuvent aussi décider, d'un commun accord, de changer le type de l'interaction et donc de poser cette nouvelle relation interpersonnelle comme une variable contextuelle déterminante au sein du module constitutif.

6 Pistes conclusives

6.1 Un modèle descriptif de l'interaction interculturelle prototypique

Toute interaction induit une mise en commun ou une mise en confrontation des représentations sociales des participants. La relation à l'altérité qui se noue durant l'interaction provoque, pour paraphraser G. Zarate s'exprimant au sujet du voyage à l'étranger, « une mise à l'épreuve de l'efficacité sociale de ses catégories de perception et d'action, lorsque les repères utilisés pour qualifier la normalité, l'acceptable ou l'excentricité, voire le tabou, sont bousculés » (1999 : 50). Si cette confrontation, et potentielle reconfiguration, des représentations tend à exister au sein de tout type d'interaction, elle est amplifiée – parce que didactisée à cette fin par les enseignants – lors des échanges entre étudiants de cultures différentes. Tout l'enjeu réside alors dans les négociations interactionnelles réelles qui s'effectuent *in situ* entre les interlocuteurs : quelles activités discursives transformatives sont menées au sein de ces échanges didactisés ? L'objectif de cette contribution a été, en réponse à cette ques-

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

tion qui intéressera tant les linguistes interactionnistes que les pédagogues de l'interculturel, de caractériser les contextes, places, rôles, rapports, activités discursives et négociations interactionnelles qui surviennent au sein d'une « interaction interculturelle » prototypique en contexte formatif. En voici les principales caractéristiques :

L'interaction interculturelle en milieu universitaire se caractérise premièrement par un contexte relativement stable, et ce, du fait même de sa didactisation. En effet, l'échange est « andragogisé », c'est-à-dire qu'il est pensé et dessiné par des enseignants au sein de protocoles et de modules formatifs à destination d'un public de (jeunes) adultes. De ce fait, il est cadré, conditionné et, donc, influencé par un environnement familier aux deux parties (étudiants « hôtes » et étudiants « invités »). Il est structuré par un programme et des horaires et est inévitablement soumis à une évaluation sommative. Enfin, certaines étiquettes sont appliquées aux étudiants en amont même de l'échange (« francophones *versus* non-francophones », « étudiants de licence *versus* étudiants de FLE », etc.), étiquettes qui s'accompagnent nécessairement, comme nous l'avons vu, d'une forte charge socio-historique et qui (im)posent déjà un cadre de participation pour le déroulement de l'interaction à venir.

Ce cadre comprend tous les éléments sur lesquels les interactants s'appuient pour mener à bien l'échange engagé : les connaissances préalables qu'ils possèdent sur leurs interlocuteurs (nom, prénom, nationalité, etc.) et les représentations et stéréotypes qu'ils ont développés sur les catégories d'appartenances de ces interlocuteurs (les Chinois sont comme ceci, les Espagnols comme cela, etc.). Loin d'être immobiles, ces connaissances et représentations peuvent évoluer, se confirmer ou s'infirmer, au cours de l'interaction. Grâce à l'expérience située, cette transformation constitue d'ailleurs l'objectif formatif – rappelons-le – de ce type de dispositif. Le cadre participatif est donc dynamique et flexible, d'autant plus que s'y jouent des processus de catégorisation mutuels et des rapports de rôles et de places évolutifs.

L'ensemble de ces éléments constitutifs du cadre se réalisent et s'actualisent au sein de et par des activités discursives récurrentes. Des conduites de « protection de la face » de soi et d'autrui sont effectuées *via* l'évitement de sujets potentiellement conflictuels, *via* une hyper-valorisation de l'interlocuteur et de l'ensemble des éléments qui se rapporte à ce qui est perçu comme étant « sa culture », *via* des conduites d'autodérision, et *via* des tentatives de réparation lorsqu'un obstacle survient. Un fort « ethos communicatif » amène les participants à modaliser leurs conduites discursives, en fonction de normes et de valeurs sous-jacentes, ce qui génère des échanges finalement très ritualisés, au sens goffmanien du terme.

Néanmoins, au sein du genre principal « interaction interculturelle » qu'on assimile à ce que Vion (1992) nomme un « module constitutif », s'insèrent des « modules subordonnés » qui s'apparentent au genre « conversation ordinaire ». La transition de l'un à l'autre s'effectue à travers une série de négociations conversationnelles où les interlocuteurs s'accordent sur l'évolution du sujet de la discussion et sur les rôles qu'ils adoptent.

Nous avons volontairement exclu de cette liste de caractéristiques la dimension strictement langagière. En effet, nous ne prenons pas en compte le fait que l'interaction

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

interculturelle relève majoritairement, dans le cadre universitaire, d'une communication exolingue (c'est-à-dire une interaction réalisée dans une langue – le français – qui n'est pas la langue première d'au moins l'un des participants). Nous avons ainsi écarté de l'analyse tous les phénomènes typiques de l'interaction exolingue : procédés d'auto- et d'hétéro-répétition, de reformulation, etc. Ce choix s'ancre dans la volonté de repérer et d'isoler les autres paramètres de l'interaction interculturelle. En effet, cette dernière est trop souvent et trop rapidement caractérisée uniquement à l'aune de ses propriétés linguistiques, ce qui ne permet pas de la comparer aux autres types d'interactions.

6.2 Apport du modèle pour la « formation à l'interculturel »

La description prototypique présentée ci-dessus repose sur l'analyse de plusieurs dispositifs de « formation à l'interculturel » en université française. L'empirique a ainsi permis la production d'une modélisation. Mais l'objectif final de cette dernière est sa réintroduction au sein même des dispositifs, dans une logique de cercle vertueux. En effet, la compréhension du fonctionnement de ce type d'interaction par les étudiants eux-mêmes nous semble indispensable au développement de leurs compétences interculturelles, et, plus largement, citoyennes et humaines. C'est en comprenant mieux ce fonctionnement que les étudiants pourront maîtriser ce cadre, en sortir et y rentrer librement au fil des échanges, et, plus tard, transversalement, dans leur vie. Dans la mesure où toute interaction est en principe hybride, leur compétence à effectuer des allers-retours entre les échanges « interculturels » et autres semble un savoir-faire essentiel à développer au sein de la formation[8]. La conception de ce type de dispositif de formation se présente dès lors comme une tâche complexe qui consiste à créer un équilibre entre l'interaction de type interculturel et tout autre type d'interaction, permettant ainsi aux étudiants d'une part de percevoir le fonctionnement spécifique des échanges entre « étrangers », d'autre part de pouvoir naviguer entre l'interculturel et les échanges où l'appartenance culturelle des interlocuteurs n'a pas d'importance[9]. Il s'agit, en fait, de maximiser la fréquence d'émergence des modules subordonnés sans pour autant éliminer les échanges interculturels typiques qui en sont le cadre. C'est, finalement, faire expérimenter aux étudiants les zones d'entre-deux auxquelles la communication interculturelle contraint, de fait, les interlocuteurs. Armer conceptuellement et empiriquement les étudiants à ce type de situation discursive nous semble, en effet, primordial pour le développement de leurs compétences interculturelles.

[8] Il est à noter que ce savoir-faire semble faire partie des besoins des étudiants. Par exemple, une étudiante, en rédigeant son « autobiographie des rencontres interculturelles », intitule son récit *Un champ de mines* où elle décrit son amitié de plusieurs années avec sa camarade de classe ayant des origines différentes des siennes.

[9] Dans nos dispositifs, nous observons ces mouvements discursifs en particulier lorsqu'une « nouvelle » identité d'un participant, considéré initialement comme un « étranger » uniquement, surprend les autres, soit par sa nature inhabituelle (un « Japonais » qui devient un « artiste peintre », une « Colombienne » qui devient une « militante pour les droits des femmes »), soit par la proximité avec leur propre identité (un « Soudanais » qui devient « fan du PSG », ou encore une « Française » que son interlocutrice coréenne découvre en « amatrice de la K-Pop »).

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

Bibliographie

Abdallah-Pretceille, Martine (2017), *L'éducation interculturelle*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Que sais-je ? ».

Abdallah-Pretceille, Martine (2005), « Pour un humanisme du divers », *Vie sociale et traitements*, n° 87, p. 34-41.

Auger, Nathalie, Béal, Christine, Demougin, Françoise (2012), *Interactions et interculturalité : variété des corpus et des approches*, Berne, Peter Lang.

Bange, Pierre (1992), *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Paris, Hatier.

Blanchet, Philippe, Coste, Daniel (dir.) (1994), *Regards critiques sur la notion d'« interculturalité ». Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle*, Paris, L'Harmattan.

Bonu, Bruno, Mondada, Lorenza, Relieu, Marc (1994), « Catégorisation : l'approche de H. Sacks », *in* Fradin, Bernard, Quéré, Louis, Widmer, Jean (dir.), *L'Enquête sur les catégories*, Paris, éditions de l'EHESS, p. 129-148.

Byram, Michael (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon, Multilingual Matters Ltd.

Clanet, Claude (1993), *L'interculturel*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail.

Collès, Luc, Dufays, Jean-Louis, Thyrion, Francine (2015), *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S ?*, Paris, L'Harmattan.

Debras, Camille (2015), « Formes et fonctions du discours d'expert dans des discussions sur l'environnement entre étudiants britanniques : une étude multimodale de la prise de position en interaction », *ASp*, n° 65, mis en ligne le 15 mars 2015, consulté le 11 juin 2020. URL : http://journals.openedition.org/asp/4191

Demorgon, Jacques, Lipiansky, Edmond Marc (1999), *Guide de l'interculturel en formation*, Paris, Retz.

Dervin, Fred (2017), *Compétences interculturelles,* Paris, éditions des Archives contemporaines.

Dimachki, Loubna, Puig, Nicolas (2017), « Réduire l'étrangeté. Interactions entre installés arabes et migrants asiatiques sur un marché de Beyrouth », *Hommes & Migrations*, n° 1319, p. 29-37.

Flahault, François (1978), *La parole intermédiaire*, Paris, Seuil.

Frame, Alex (2015), « Étranges interactions. Cadrer la communication interculturelle à l'aide de Goffman ? », *in* Lardellier, Pascal (dir.), *Actualité d'Erving Goffman, de l'interaction à l'institution*, Paris, L'Harmattan, coll. « Des hauts & Débats », p. 79-98. Disponible à l'adresse : https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01429636

Goffman, Erving (1973), *La mise en scène de la vie quotidienne*, Paris, Éditions de Minuit.

Goffman, Erving (1974), *Les rites d'interactions,* Paris, Éditions de Minuit.

Kerbrat-Orecchioni, Catherine (2002), « Système linguistique et ethos communicatif », *Cahiers de praxématique*, n° 38. En ligne : https://journals.openedition.org/praxematique/540

Sacks, Harvey (1992), *Lectures on Conversations*, Oxford, Wiley-Blackwell.

Traverso, Véronique (2007), « Pratiques communicatives en situation : objets et méthodes de l'analyse d'interaction », *Recherches en soins infirmiers*, n° 89, p. 21-33.

Traverso, Véronique (2003), « *Les genres de l'oral : le cas de la conversation* », Communication à la journée d'étude « Les genres de l'oral », laboratoire GRIC, université Lumière Lyon 2. En ligne : https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01001725

Traverso, Véronique (2006), « Repères pour la comparaison d'interactions dans une perspective interculturelle », *Les Carnets du Cediscor*, n° 9. En ligne : https://journals.openedition.org/cediscor/617

Traverso, Véronique (1997), *La conversation familière*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.

Verbunt, Gilles (2001), *La société interculturelle. Vivre la diversité humaine*, Paris, Seuil.

Vion, Robert (1992), *La communication verbale : analyse des interactions* Paris, Hachette.

Zarate, Geneviève (1994), « La relation à l'altérité dans la formation des enseignants de langue », *Triangle*, n° 12, p. 49-65.

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031