# Former à l'interculturel et par la rencontre

## Représentations d'enseignant.e.s de cursus internationaux

Magali Cécile BERTRAND(1), Amandine DURAZ(2)

(1) École de Français Langue Étrangère, université de Lausanne,
(2) Formatrice franco-allemande

**Résumé :** Dans un contexte d'internationalisation de l'enseignement supérieur, les compétences transversales, et en particulier la compétence interculturelle, ont gagné en importance dans les discours. Cette dernière fait toutefois peu souvent l'objet de dispositifs dédiés, si bien que cela laisse penser qu'elle pourrait s'acquérir d'elle-même. Nous avons souhaité enquêter sur les représentations de cette notion d'interculturel et sur celles des modalités de formation interculturelle auprès de quatorze enseignant.e.s intervenant dans des cursus internationaux à l'université. Les pratiques de formation décrites dans leurs discours sont variées et il ressort des catégorisations thématiques opérées que l'interculturel comprend la rencontre d'étudiant.e.s de différents pays, sans s'y réduire. Dans leurs représentations, la formation interculturelle implique un dispositif (de l'apprentissage de la langue de l'autre jusqu'à un module sur plusieurs jours) ; former *à* l'interculturel implique de former *par* la rencontre.

**Mots-clés :** Cursus international, représentations sociales, interculturel, formation interculturelle, mobilité étudiante.

## 1 Introduction

L'internationalisation de l'enseignement supérieur des dernières décennies a pris différentes formes (Ferréol, 2008), de la mobilité individuelle jusqu'à la « mobilité virtuelle » avec les cursus transnationaux, sur fond de changements conséquents de gouvernance des établissements et ce dès les années 1980 au Royaume-Uni (Hartley, 1995). 20 ans après le début du processus de Bologne, les premières « Universités européennes » marquent une étape supplémentaire. En France, notamment avec l'appel à la création de campus transnationaux, les volontés politiques placent la mobilité et l'internationalisation au cœur des priorités de développement de l'enseignement supérieur.

Plébiscité par les étudiant.e.s, notamment pour l'insertion professionnelle (Karvounaraki *et al.*, 2018 : 15), le cursus international offre un programme d'études défini conjointement par des universités partenaires (délivrant généralement chacune un diplôme). Il est souvent associé à une notion d'excellence et, selon les critères des bailleurs de fonds, contient une mobilité obligatoire et un enseignement en plusieurs langues. Ainsi, la Commission européenne impose d'impliquer au moins trois pays dans la création d'un *Erasmus Mundus Joint Master Degree*, tandis que le label « Université franco-allemande » exige une cohorte mixte d'étudiant.e.s, stable tout au long de la formation. En revanche, les cursus relevant du « *T.I.M.E. Label Certificate* » contraignent à un séjour minimal de trois semestres dans l'université d'accueil.

Au-delà de l'acquisition de compétences liées au domaine d'études, ces formations vantent le développement de « *soft skills* » ou « compétences transversales » (capacité d'adaptation, communication interculturelle, etc.), qui les distinguent de la plupart des formations nationales. Définie, par nos soins et très largement, comme capacité à interagir (y compris discursivement) de manière appropriée dans un contexte non familier, la compétence interculturelle serait donc un des acquis en fin de cursus. Élément de l'interdiscours universitaire, en premier lieu en lien avec la didactique des langues, l'interculturel connaît aussi un abord (et une critique) par la sociologie (Demorgon, 2005) ou la didactique (Blanchet & Coste, 2010).

Dans ces conditions et compte tenu de nos observations de la coopération européenne en matière éducative et de la formation interculturelle non formelle, nous avons souhaité enquêter sur les représentations de cette notion d'interculturel et sur celles des modalités de formation interculturelle au sein de cursus internationaux. S'agit-il de développer une compétence transversale, transposable à d'autres contextes ou bien d'acquérir une compétence spécifique de médiation linguistique et culturelle relative au milieu où l'on effectue une mobilité ? Le cursus comprend-il alors des moments de formation dédiés ?

Nous avons rencontré des enseignant.e.s de neuf diplômes en partenariat bi-, tri- ou international d'établissements universitaires d'un même territoire français et cherché à dégager de ces entretiens comment est envisagée la formation interculturelle des étudiant.e.s. Issues de différents champs des SHS et de STEM[1], 14 personnes sur 18 contactées ont accepté de participer à un entretien physique ou par téléphone (soit environ six heures d'enregistrement) : parmi ces répondant.e.s se trouvent huit responsables de formation qui enseignent au sein du cursus (RESP1 à RESP8), trois enseignant.e.s intervenant spécifiquement dans un module interculturel (INT1 à INT3), deux enseignant.e.s intervenant dans les formations (ENS1, ENS2) et une enseignante de FLE (FLE1). Les entretiens, conduits en 2019 et 2020, ont été transcrits[2] puis abordés par une analyse de contenu catégorielle (Bardin, 2013). Dans cette approche qualitative, les catégorisations thématiques opérées par le locuteur constituent le point

[1] Pour science, technologie, ingénierie et mathématiques. Un corpus plus conséquent permettrait de mettre en regard les discours en fonction de l'orientation scientifique des enseignant.e.s.

[2] Notre transcription utilise une ponctuation prosodique et non grammaticale (c'est-à-dire que la virgule indique une intonation descendante/montante et le point une intonation descendante forte). Elle indique l'emphase par l'italique, les interruptions par le tiret –, l'allongement de phonème par un double point et les chiffres entre parenthèses indiquent les secondes d'interruption. Nos propres modifications sont entre crochets [comme ceci].

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

focal : l'analyse s'intéresse donc au registre sémantique plutôt que lexical, aux signifiés plutôt qu'aux signifiants. En l'espèce, il s'est agi de relever dans les discours les représentations de valeur (de l'« interculturel ») et de pratiques (de formation).

Ainsi, le présent article se centre de manière exploratoire sur la mise en évidence de représentations sociales (RS). Ces éléments de cognition se situent à l'articulation de l'individu et du groupe ; d'après S. Moscovici, les RS « correspondent d'une part à la substance symbolique qui entre dans l'élaboration et d'autre part à la pratique qui produit ladite substance » (2004 : 37). Les enseignant.e.s se faisant, par leurs discours, relais de RS sur l'interculturel, mais aussi sur des pratiques de formation (sur lesquelles ils et elles peuvent agir), c'est dans cette optique dynamique d'« interprétation et [de] façonnement du réel » (*ibid.* : 49) que nous avons conduit cette analyse.

La première partie est ainsi consacrée aux représentations qui émergent des discours des répondants. Considérant plus précisément leurs représentations concernant la formation interculturelle dans la deuxième partie, nous en dégageons les ambivalences dans la troisième partie.

## 2 Représentations de l'interculturel

Interrogé.e.s sur la formation interculturelle offerte par leur cursus, presque tou.te.s les répondant.e.s ont d'emblée fait part, soit en la reprenant à leur compte, soit pour la nuancer, d'une représentation qui superpose une culture et un pays, voire aussi une langue (1). Cependant, leur discours énonce d'autres représentations de l'interculturel, qui, à une exception près, s'inscrit toujours en regard d'une pensée nationale (2).

### 2.1 Une unité culture – pays – langue

Dans les premières minutes des entretiens, la plupart des responsables de diplômes assimilent la formation interculturelle (FI) à la dimension internationale du cursus : la FI existerait de fait car le cursus est proposé par des partenaires de plusieurs pays. Un des responsables l'énonce comme une évidence : « y a pas besoin si vous voulez de de de d'insister beaucoup, le l'interculturalité elle est congénitale en fait à ce [diplôme] » (RESP8). D'autres avancent que la FI tient au « mélange » des étudiant.e.s (ENS1, RESP7) ou bien à l'expérience d'« immersion » à l'étranger (RESP6). Une personne souligne également les approches scientifiques respectives dans le domaine du diplôme (ENS2). Ces réponses font coïncider l'espace culturel et l'espace étatique, de manière assez cohérente non seulement avec l'idéologie de l'État-nation et la construction politique récente de l'Europe, mais aussi avec le cadre même de ces cursus en partenariat international. On ne saurait donc s'étonner que les trois intervenant.e.s des modules interculturels mobilisent également les groupes nationaux dans leurs réponses et ce, même si la démarche décrite déconstruit la donnée nationale dans la rencontre interculturelle.

Circulant de manière diffuse dans les entretiens, cette superposition se voit explicitement ajouter une dimension linguistique dans deux d'entre eux. L'entretien avec RESP5 contient l'idée même que culture et langue sont liées, selon une conception « unilinguiste » de la langue (Boyer, 2012) : « ça partait avec une idée (1) d'intercul- culturel

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

aussi. C'est pour cela qu'y avait les trois langues, ». En ouverture et en conclusion de cet entretien figure ce rapport logique entre interculturel et présence des langues respectives des pays (plus l'anglais scientifique). C'est ici la connaissance progressive de la langue de l'autre qui permet l'apprentissage interculturel. Dans l'entretien avec RESP2 apparaît cette même représentation d'une unité culturelle, nationale et linguistique. Elle se formule se manière très subtile dans un même segment de la chaîne parlée :

> « [le diplôme] offre une formation interculturelle déjà dans le sens où, -fin il y a *deux* y a deux aspects, il y a l'aspect inter :national si vous voulez, donc du coup aussi interculturel, notamment français allemand, si on veut, puisque [ville partenaire] est plutôt germanophone, et [autre ville], comme autre partenaire ».

*A priori*, « français allemand » illustre « l'aspect inter :national », interprétés comme deux adjectifs (français, allemand) ou comme gentilés ([les] Français, [les] Allemands). La suite du discours les inscrit cependant comme des glottonymes. En effet, « puisque » les deux villes citées partagent une même langue, on peut, par un coup de force conceptuel (c'est notre interprétation du « si on veut ») les associer dans un même espace. La mention « français allemand » semble alors référer aux langues mêmes des trois espaces en question. Il apparaît ici qu'en même temps que la langue délimite un espace, elle en constitue un autre, au-delà de l'espace national.

### 2.2 La culture, au-delà et en-deçà de la « nation »

On observe donc que malgré cette superposition de prime abord, la culture est une notion complexe au sein du corpus. C'est dans ce même entretien qu'apparaît l'idée que deux universités du même pays peuvent ne pas partager la même « culture » (RESP2) et la difficulté de la définition du champ notionnel est explicite dans plusieurs entretiens. Les répondant.e.s réagissent au début de l'entretien (« ben ça dépend ce que ce que vous entendez par interculturel », RESP4), comme au cours de leur réflexion (c'est « à la mode, mais un peu flou », RESP7) ou en clôture (« après formation interculturelle, est-ce qu'elle est vraiment *inter-culturelle* ? je s- pour vous c'est quoi la définition d'une formation interculturelle ? on aurait peut-être dû commencer par ça d'ailleurs ! », ENS2).

Le corpus comprend des mentions d'autres échelles que nationale (régionales, continentales) ou d'autres catégories (religions, champs scientifiques, milieux professionnels) pour concevoir les cultures et leurs entre-deux. À cet égard, seules les dimensions interreligieuse et interdisciplinaire semblent dépasser la catégorie de pensée « nationale » ; par ailleurs, aucun discours n'évoque de milieu social, ni de groupe genré. On recourt à différentes catégorisations : ensembles de normes (réglementaires ou sociales), comportements et valeurs qui les sous-tendent ou encore éléments patrimoniaux (architecture, arts).

De ce corpus émerge en outre un réseau de représentations liées à la coopération internationale universitaire, dont l'apparent paradoxe est symptomatique de phénomènes mondialisés : la particularité de la base et une uniformisation par le haut.

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

Bien qu'elles s'étoffent au fil de chaque discours, culture et interculturel apparaissent comme des notions peu stables au sein ou au-delà de l'ensemble national. Les répondant.e.s évoquent souvent un ensemble culture-pays-langue (parfois pour s'en distancier), mais identifient aussi un entre-deux d'une autre nature. Dans ces discours, c'est dans des réalités diverses, mais pensées comme nationales et par le contact des ressortissant.e.s (de leurs langues, de leurs systèmes politiques, juridiques, législatifs ou éducatifs) qu'est ancrée la FI des étudiant.e.s.

## 3 Former *à* et *par* l'interculturel dans un cursus international

Les entretiens révèlent deux perspectives sur cette FI, qui peuvent trouver à se compléter au sein d'un même discours, voire d'un même cursus : il s'agit, selon nos termes, de former tantôt *à* l'interculturel, tantôt *par* l'interculturel – ou, plus exactement, par la rencontre internationale/interculturelle. En effet, c'est par l'entre-deux culturel et par la connaissance interpersonnelle que certains répondants répondent à notre interrogation sur les modalités de FI.

Nous avons considéré comme formation *à* l'interculturel les représentations de pratiques visant l'acquisition d'une compétence interculturelle, c'est-à-dire qui permette d'interagir en tenant compte d'un ensemble de normes et de références autres. Ce libellé de « formation à » correspond peu ou prou au discours émique : que l'on « fasse » de l'interculturel ou propose un module interculturel, la démarche est en tout cas explicite (1). Ce sont ensuite des représentations de FI en quelque sorte incidente qui ont retenu notre attention (2).

### 3.1 Des modules dédiés à l'interculturel

Certains discours expriment des représentations précises de ce que requiert la rencontre interculturelle au sein du cursus : pour RESP5, il s'agit d'ouverture d'esprit ; pour RESP3, de communiquer sans malentendu ; tandis que pour RESP2, il s'agit de prendre le temps, de mettre en question les évidences, d'être rigoureux dans le choix du vocabulaire et d'éviter d'appliquer des doubles standards. D'autres répondant.e.s mettent en avant la perception de l'altérité : INT1 considère qu'il s'agit d'« ouvrir un peu l'esprit à ces différences qu'ils vont trouver, et à les préparer à ça » et pour RESP7, d'interroger cette perception du degré de xénité.

À quelles pratiques cela peut-il correspondre ? RESP1 indique que la formation peut « abord[er] un peu les : (1) les phénomènes psychosociaux en jeu quand deux, groupes, appartenant à des cultures quand même assez différentes se rencontrent ». Décrivant ses interventions, INT3 précise que l'enjeu « [n]'est pas uniquement le le fait de faire du business, […] c'est aussi le fait de pouvoir s'adapter, le fait de développer une certaine empathie, vis-à-vis de l'autre, le fait de pouvoir manager, des gens […] de pays, de cultures, de backgrounds culturels qui sont différentes ». L'approche peut alors être double, comme l'explique INT2 : il s'agit d'acquérir des savoirs théoriques (relevant de l'anthropologie, la sociologie et la psychologie de la communication) et de développer une pensée critique par une démarche réflexive sur son expérience.

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

Concrètement, INT1 propose au début de l'année une activité au groupe d'étudiant.e.s, avant d'aborder les stéréotypes et des modèles théoriques (notamment celui de l'iceberg) : à différentes tables, plusieurs groupes jouent sans parler aux dés (dont chaque face entraîne une conséquence différente). À plusieurs moments dans le déroulement du jeu, certain.e.s doivent changer de table – tout en ignorant que les règles ne sont pas les mêmes ailleurs. Le jeu terminé, une discussion collective vient à la fois expliciter l'existence de règles différentes et les sentiments et réactions au cours du jeu. L'activité est ainsi l'occasion d'aborder la circulation d'évidences au sein d'un espace donné et ce que peut susciter la confrontation avec celles que l'on découvre autres. Interrogée sur la portée de la mise en situation, INT1 indique que les réceptions des étudiant.e.s divergent : si cela est « un peu tôt » pour la partie « locale » du groupe, qui ne fait pas encore l'expérience de différences structurelles, l'enjeu est de prendre conscience que les camarades de promotion se trouvent, eux, dans cette situation de xénité et qu'en outre, il importe d'endosser un rôle de facilitation.

Quant à lui, INT3 emploie des activités de simulation pour créer des situations de rencontre ou de conflit interculturel ; il conduit ensuite l'analyse du déroulement et des sentiments et comportements des uns et des autres. Pour INT2, c'est le travail d'analyse d'une situation vécue qui permet de développer sa compétence interculturelle. Les dispositifs varient ainsi dans leurs formats (stage intensif, cours hebdomadaire à valider ou module réparti sur l'année) et de fait, dans les approches (de la sensibilisation à la construction d'une démarche herméneutique).

### 3.2 Une formation interculturelle plus implicite

Aux côtés de pratiques d'enseignement qui abordent les contenus (notamment linguistiques et réglementaires) en parallèle (ENS1), trois répondant.e.s décrivent des pratiques dont le point commun est de faire coïncider une vigilance, commune aux exigences de la recherche scientifique et de la FI : la question du point de vue.

Dans un premier discours (RESP4) circule l'idée selon laquelle la démarche interculturelle de ce cursus consisterait à adopter une perspective comparatiste. Nous déduisons des ellipses du discours qu'emprunter les voies des deux constructions de l'objet scientifique contribuerait à la FI des étudiant.e.s. Dans cet esprit, c'est l'optique comparatiste même qui non seulement expliciterait l'ancrage culturel-national d'un point de vue, mais exercerait aussi le « regard éloigné », dans la mesure où l'on opte pour l'un, puis pour l'autre. Une autre enseignante avance l'argument de l'abord thématique des concepts et des problématiques propres à son domaine et, partant, des différentes approches des États européens (ENS2). Explicitant ce raisonnement et illustrant le point de vue d'Abdallah-Pretceille (2003), RESP2 considère qu'il s'agit là de l'approche scientifique même : « quand on fait [notre discipline] en général on a toujours un point de vue, qu'il faut annoncer et qu'il faut, il n'existe pas une [discipline] universelle ». Avoir la vigilance de situer épistémologiquement un/son propos contribue donc à une vigilance d'ordre interculturel. Il rapporte que les étudiant.e.s en font consciemment l'apprentissage :

> « et pour leur propre méthodologie, ils découvrent les limites de leurs *a priori* très souvent, en entendant la même le même thème qui est présenté

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

> du point de vue : d'[un] autre [groupe social], ils se rendent compte que ah bah oui ils avaient finalement : vu qu'un axe »

En donnant des exemples de décentration, ces témoignages suggèrent ainsi que la démarche scientifique, par l'explicitation du point de vue qui construit l'objet et par la pluriperspectivité sur des objets à peine distincts, est de nature à soutenir l'acquisition d'une compétence interculturelle. Celle-ci, dans cette dernière citation, implique un réel dialogue entre étudiant.e.s.

Pour RESP2, RESP4, RESP5, RESP6, RESP7, RESP8, ENS1, ENS2 et FLE1, c'est en particulier la dimension interpersonnelle qui est mobilisée pour illustrer la FI au sein du cursus, qu'il s'agisse de rencontre informelle entre étudiant.e.s ou du travail en commun en cours. Dans cette perspective, et dans l'idée d'un contact des cultures par la mobilité, c'est agir ensemble qui forme – ou, pour ENS2, qui révèle justement un processus d'interculturation (Demorgon, 2005 : 58) défaillant. Cette « déterritorialisation » (Deleuze & Guattari, 2012), qui dépayse au propre et au figuré, permet donc à la rencontre d'avoir lieu et rend la FI consubstantielle au cursus international. En particulier, RESP5 met en avant le rôle de la maîtrise de la langue de l'autre comme permettant une « transformation dans l'esprit des étudiants […], [pour lever] ces barrières qu'on a souvent : dans nos têtes : ». Plus que la langue, c'est pour RESP3 la volonté de communiquer qui constitue un levier pour la rencontre. Dans les deux cas, les représentations de cette rencontre la donnent comme facteur d'enrichissement personnel et d'ouverture.

Dans cette quasi-unanimité du caractère bénéfique de la rencontre, il est cohérent que des répondant.e.s expriment leur regret lorsque le cursus ne la permet pas ou plus (RESP1, RESP3). C'est que l'approche théorique ou par mise en situation semble ne pas suffire : INT2 et INT3 présentent les modèles théoriques abordés comme servant plutôt de point de départ à une discussion qui fera appel aux expériences personnelles ; INT1 souligne la nécessité de vivre cette expérience de xénité par soi-même (ce qu'exprime également RESP1 par un champ lexical de sensations physiques et états émotionnels). Il apparaît ainsi pour ces répondant.e.s que la formation *à* l'interculturel est envisagée comme nécessairement liée à une formation *par* la rencontre. Par d'autres voies et sans que ce lien nous paraisse aussi affirmé, certains discours présentent la possibilité d'un processus de formation concomitant : énoncer son point de vue participerait du même effort scientifique et interculturel de rendre explicite le contexte d'origine de sa pensée et d'assumer qu'il n'y a pas de théorie scientifique « neutre ». Ce positionnement est contredit par d'autres discours évoquant une sorte de culture internationale, dans notre corpus (RESP3, RESP4, ENS2), comme dans la recherche[3]. Par les réponses de ce corpus, une définition de la compétence interculturelle se construit : savoir communiquer, éviter les malentendus, débusquer les évidences, se garder de juger, pratiquer un regard éloigné et connaître les réalités linguistiques, historiques, patrimoniales de l'Autre.

[3]Nous renvoyons à cet égard aux travaux de la *Helsinki School of Economics* sur le *Business English as a Lingua Franca* et à l'approche critique qu'en propose Geneviève Tréguer-Felten (2018, p. 6).

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 Ambivalence d'éléments-phares du cursus international

L'agir commun entre ressortissant.e.s de pays étrangers, qui marquait les représentations de l'interculturel, nécessite donc pour les répondant.e.s des pratiques de formation spécifiques. En les décrivant, ils et elles s'appuient sur des caractéristiques du cursus international, dont certaines sont vantées pour leur utilité dans la vie après le diplôme (l'internationalisation de la carrière étant présentée comme une suite cohérente). Pourtant, alors que ces éléments sont usuellement considérés comme des composantes intrinsèquement positives, l'internationalisation même des cursus (1), la co-présence d'étudiant.e.s (ou d'employé.e.s) d'horizons culturels divers (2), la mobilité géographique (3) ou encore les langues étrangères (4) figurent dans leurs discours comme des problématiques spécifiques.

### 4.1 L'internationalisation de l'enseignement supérieur

Ce corpus fait apparaître l'internationalisation des cursus comme un processus de co-construction, d'harmonisation ou de création commune, mais aussi comme exigeant, là aussi d'un point de vue administratif comme pédagogique, une sorte d'exception permanente (donc de charge de travail supplémentaire). RESP7 avance par exemple que « c'est un groupe à part » et RESP8 que « ce sont des choses qui sont complexes, puisque les processus : administratifs sont pas du tout les mêmes ! »). Il est intéressant de constater qu'au sein même des cursus internationaux, des répondant.e.s tendent à présenter le leur comme spécifique (RESP1, RESP3, RESP5, RESP7, RESP8). Dans ce même esprit de distinction par le haut, plusieurs répondant.e.s soulignent la particulière longévité du partenariat (RESP1), la richesse du parcours des étudiant.e.s (RESP2, RESP3, ENS2) ou bien l'excellence (visée) de leurs profils académiques (RESP2, RESP3, RESP4, RESP5, ENS1, ENS2) – quand il ne s'agit pas d'une impression de concentration de « hauts potentiels » dans la promotion (RESP7). Tandis que l'internationalisation est donc associée à l'exception – chez soi – et parfois à l'excellence, elle est également évoquée dans sa dimension convergente – avec l'Autre. RESP3 et RESP5 soulignent l'importance des langues et des échanges, mais ils valorisent également le fait que leur méthodologie de recherche soit partagée dans le monde. Seule ENS2 émet des réserves explicites sur la valeur ajoutée du cursus en matière de FI, comme quant aux autres contenus : son exigence de préparer de « bons professionnels » se heurte à la réalité de promotions riches de leur diversité, mais diverses dans leurs richesses.

### 4.2 La co-présence d'étudiant.e.s d'horizons divers

Cette co-présence d'étudiant.e.s venant de différents pays et champs scientifiques est en effet une problématique en soi – au-delà du recrutement. Si la diversité des promotions est généralement valorisée, elle peut exiger des ajustements spécifiques – ces derniers pouvant être demandés par les étudiant.e.s mêmes, comme le rapporte RESP5. Après un constat commun de lacunes méthodologiques récurrentes, RESP7 rappelle comment s'est mis en place un temps de travail autour de l'écrit universitaire :

> « parce que au début les étudiants : les profs [étrangers] disaient oui mais c'est pas possible y savent pas re rédiger un mémoire ils étaient assez cri-

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

> tiques et là c'était aussi mon rôle de leur dire mais attention, vous pouvez pas leur reprocher ça c'est vraiment justement un aspect interculturel c'est aussi notr- l'interculturalité entre les collègues [étrangers] et français, j'ai dit vous pouvez pas reprocher ça à un étudiant français, il l'a jamais fait »

Par ailleurs, co-présence n'est pas synonyme de rencontre. Si dans certaines promotions, l'intégration sociale est considérée comme bonne par les répondant.e.s (RESP3, RESP6, ENS1), RESP4 en souligne les difficultés, notamment du fait d'un hébergement différencié des étrangèr.e.s en cité universitaire : « c'est normal ! parce que les français, ils ont leurs cercles d'amis, ils n'attendent pas l'arrivée de des étudiants étrangers, c'est comme ça en france et [dans l'autre pays] ». Il est enfin à noter que selon les répondant.e.s, la représentation de « l'intégration » diffère : là où RESP4 considère que faire partie d'une promotion locale d'étudiant.e.s, sans dispositif particulier, permet « une connaissance du système local à cent pour cent », ENS2 considère que l'« on perd » ces étudiant.e.s-là. Dans les cursus où interviennent ENS1 et RESP8, le groupe spécifique au parcours international est constitué au sein d'une promotion plus importante ; ce relatif isolement favoriserait les apprentissages et l'entraide – envisagée aussi par rapport au rôles d'hôtes respectifs.

### 4.3 La mobilité géographique

La mobilité géographique est en effet un autre élément-phare, sinon une condition du cursus international. Parfois affichée comme une valeur en soi (Gaspard, 2013 : 59-60), elle participe *à* et d'une certaine idée *de* la FI par la rencontre avec un élément d'extranéité. Expérience qui permet de mûrir (pour RESP3 et ENS1), la mobilité permet l'acquisition de savoirs linguistiques pragmatiques. RESP4 rapporte ainsi qu'une étudiante se propose d'en aider une autre de la génération suivante à chercher efficacement un logement dans la langue étrangère, ayant elle-même fait cet apprentissage. Cette mention est loin d'être triviale : RESP3 rapporte les difficultés récurrentes pour se loger dans l'autre pays, qui ont fini par avoir raison de l'obligation de mobilité. Par ailleurs, RESP4 introduit l'idée que toutes les villes du pays partenaire ne se vaudraient pas, tandis que RESP2 considère qu'une mobilité n'est pas impérative pour entamer une réflexion d'ordre interculturel.

Au-delà du caractère nécessaire et intrinsèquement formateur, il existe aussi une dimension instrumentale, scientifique et professionnelle. Les enseignant.e.s se déplacent pour faire cours et les étudiant.e.s vont au contact de spécialistes de leur sujet ; les dispositifs de mobilité permettent ainsi au savoir de circuler et perpétuent la tradition universitaire – tout en ouvrant à une connaissance élargie des réalités professionnelles, soulignent RESP3, RESP7 et ENS1. Ceci étant, alors que l'internationalisation du parcours professionnel est mise en avant par RESP3, RESP6, RESP8 et ENS2, deux enseignants (RESP5, ENS1) interrogent non sans humour le caractère heureux du départ de personnes formées par l'Université française, même s'ils soulignent l'intérêt de leur position à l'étranger. Formé.e.s dans un cursus bi- ou trinational, ces professionnel.le.s auraient une bonne connaissance des deux ou trois systèmes et seraient mieux en mesure d'assurer la médiation entre les espaces professionnels respectifs.

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

Des obstacles sont également évoqués, que la cause soit financière ou politique (RESP3, RESP4) ou que des difficultés pédagogiques ou administratives se posent (RESP2, RESP7, RESP8, ENS2) – celles-ci pouvant témoigner à la fois du propre processus d'apprentissage interculturel des responsables, comme d'un prolongement pour ces cursus d'un régime de l'exception érigée en règle.

### 4.4 Les langues étrangères

Enfin, le rapport aux langues étrangères (LE) est parfois ambivalent dans les discours. En premier lieu du point de vue du statut, car la compétence en LE est à la fois objectif d'apprentissage et prérequis, conditionnant la participation même au cursus (un critère plutôt perçu comme gage de sécurité pour RESP2 et RESP4 ou comme entrave dans l'expérience de recrutement des étudiant.e.s pour RESP3 et RESP8) ou présidant à une décision personnelle de destination de mobilité (ENS2).

Il est intéressant à ce titre de noter que deux personnes impliquées dans le même champ scientifique tiennent deux discours différents sur l'omniprésence de l'anglais. Tout en formulant une même critique des exigences de leur université partenaire quant à la sélection des étudiant.e.s sur le critère linguistique, RESP3 et RESP5 soulignent la réalité, anglophone, de la vie professionnelle. Ceci étant, RESP5 souligne la « transformation dans l'esprit des étudiants » qui s'opérait lors de leur séjour à l'étranger, dans l'autre langue :

> « avec le temps, maintenant le l'interculturel, malheureusement le le le trilinguisme disparaît, à l'avantage du monolinguisme, anglais (1) [...] je pense que là, l'interculturel, la langue joue un rôle, c'est se rapprocher aussi, pas seulement au niveau scientifique, mais au niveau plus général, de la vie, et je trouve que les étudiants qui vont à [l'étranger], ils continuent à aller à [l'étranger] quand ils reviennent, i- ils reviennent aussi avec des idées »

C'est ici par la dimension plurilingue que l'interculturation se joue, comme pour RESP8 : « quelque part effectivement ils ont un petit truc en plus, ils ont un petit supplément d'âme on va dire, qui est [...] offert par le fait qu'ils maîtrisent les deux cultures, qu'ils maîtrisent les deux univers ». Dans ces perspectives, contact des langues et contact des cultures se superposent, comme, du reste, dans les discours qui donnent la maîtrise d'autres langues comme facteur d'insertion professionnelle, à l'étranger comme chez soi (RESP3, RESP6, RESP7, ENS1). Pour ce dernier, à compétences linguistiques égales, c'est bien l'étudiant.e qui sortira du cursus international qui bénéficiera d'une « ouverture » particulière (ENS1). La seule maîtrise linguistique n'est donc ici pas suffisante ; ENS2 évoque à ce titre également les limites de la traduction de concepts et INT3, l'idée qu'une *lingua franca* peut en réalité nuire à la communication.

Il ressort de ce qui précède que les représentations et expériences des personnes ayant pris part aux entretiens construisent une image contrastée d'éléments-phares du cursus international. Les discours endossent en outre plutôt la perspective de l'étudiant.e,

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

mais soulèvent également les enjeux d'ingénierie pédagogique (composition des promotions, approche méthodologique et niveau). Deux répondant.e.s font part d'une insatisfaction ou d'un découragement, des témoignages qui questionnent la sélectivité de ces cursus, connaissant une tension entre l'exigence académique et linguistique et la réalité du seuil d'effectifs pour l'ouverture de diplômes.

## 5 Conclusion

Cette étude nous a ainsi permis d'explorer des représentations sociales d'acteurs universitaires de la coopération internationale sur l'interculturel et la formation interculturelle : il se dégage des entretiens que les idées de culture, nation et langue se recoupent, voire se superposent et que, de manière cohérente, la mobilité géographique est une expérience formatrice en soi. Cependant, la superposition culture-pays-langue semble mobilisée de manière opportune par les répondant.e.s et la culture apparaît comme une notion complexe, bien qu'au demeurant quasi exclusivement pensée dans un cadre national. Les représentations de pratiques de formation interculturelle mobilisent davantage qu'une mise en présence d'étrangèr.e.s. Selon les pratiques décrites, il s'agit parfois d'approche culturaliste/comparatiste, parfois d'approche qui place au cœur la question du rapport subjectif et groupal à l'altérité, c'est-à-dire une approche interculturelle.

De ce corpus émergent quelques éléments préalables (parfois ambivalents) à une formation interculturelle au sein de cursus internationaux : la mobilité géographique, l'organisation en promotions mixtes d'étudiant.e.s, le(s) langue(s) étrangère(s), l'approche scientifique même (questionnant le point de vue) et la présence d'un module interculturel – des éléments qui recoupent certains critères de financement. Deux visions semblent finalement émerger de ce corpus : celle d'une formation *par* la rencontre internationale/interculturelle, et, d'autre part, d'une formation *à* l'interculturel, prenant appui sur cette situation de rencontre comme sur des apports théoriques. Pour les cursus concernés par cette recherche[4], cette formation *à* l'interculturel est proposée par des intervenant.e.s spécifiques. Nous ne remarquons pas que le discours des répondant.e.s dont le cursus propose un module interculturel se démarque ; au gré de qui est mis en avant quant à l'insertion sur le marché de l'emploi (dans le cadre d'un partenariat entre les mêmes pays ou d'une carrière internationale), la formation interculturelle est associée à un apprentissage spécifique ou bien à une aptitude transversale, transposable à d'autres contextes.

En guise de conclusion, il nous faut souligner que la formation interculturelle est une préoccupation pédagogique qui va au-delà d'exigences d'éventuels bailleurs de fonds : les répondant.e.s réfléchissent en effet à leur propre expérience d'apprentissage interculturel, à leur observation de celle des étudiant.e.s et aux moyens pédagogiques pour l'accompagner, voire pour permettre une démarche de formation. Quelle qu'en soit la visée et en considérant ce corpus, elle nous semble devoir requérir un véritable dispositif, explicite, permettant un espace de réflexion de l'expérience vécue de l'altérité

[4]La diversité des cursus et la modestie de cette recherche ne permettent pas de suggérer de généralités, mais il semble en surface que les parcours et expériences personnels des répondant.e.s pourraient jouer un rôle favorisant la mise en place de cours dédiés 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

et dans lequel la question des langues de travail est posée. Le cursus international semble donc propice à une formation interculturelle des étudiant.e.s, à la condition d'un soutien politique et financier, mais surtout d'une expertise en la matière.

## Bibliographie

Abdallah-Pretceille, Martine (2003), *Former et éduquer en contexte hétérogène : pour un humanisme du divers*, Paris, Anthropos, coll. « Exploration interculturelle et science sociale ».

Bardin, Laurence (2013 [1977]), *L'analyse de contenu*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Quadrige ».

Blanchet, Philippe, Coste, Daniel (éds.) (2010), *Regards critiques sur la notion d'« interculturalité ». Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle*, Paris, L'Harmattan, coll. « Espaces discursifs ».

Boyer, Henri (2012), « Idéologie sociolinguistique et politiques linguistiques "intérieures" de la France », Cichon, Peter, Ehrhart, Sabine, Stegu, Martin (éds), *Les politiques linguistiques implicites et explicites en domaine francophone*, *Synergies Pays germanophones*, vol. 5, p. 93-105.

Deleuze, Gilles, Guattari, Félix (2012), *L'anti-Œdipe*, Paris, Éditions de Minuit, coll. « Capitalisme et schizophrénie ».

Demorgon, Jacques (2005), *Critique de l'interculturel : l'horizon de la sociologie*, Paris, Economica, Anthropos, coll. « Anthropologie ».

Ferréol, Gilles (2008), « Les systèmes universitaires européens : convergences et différenciations », *La Revue de l'Ires*, vol. 4, n° 59, p. 75-99. En ligne : https://www.cairn.info/revue-de-l-ires-2008-4-page-75.htm

Gaspard, Jeoffrey (2013), « Le discours promotionnel des universités européennes. Homogénéité dans la compétitivité ? », *Mots. Les langages du politique*. En ligne : http://journals.openedition.org/mots/21281

Hartley, David (1995), « The "McDonaldization" of Higher Education : Food for Thought ? », *Oxford Review of Education*, vol. 21, n° 4, p. 409-423.

Karvounaraki, Athina, Subramaniam, Sumathi, Hristov, Hristo, Ojala, Tauno, Jonkers, Koen, Huisman, Jeroen, Goenaga Beldarrain, Xabier (2018), *Mapping of European transnational collaborative partnerships in higher education*, EUR 29212 EN, Luxembourg, Publications Office of the European Union, coll. « JRC Science for Policy Report ».

Moscovici, Serge (2004 [1976]), *La psychanalyse, son image et son public*, Paris, Presses universitaires de France.

Tréguer-Felten, Geneviève (2018), *Langue commune, cultures distinctes. Les illusions du « globish »*, Laval, Hermann/Presses de l'université de Laval, coll. « Sciences de l'administration ».

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