L'interculturel au prisme d'une pédagogie de la réussite étudiante

Représentations et négociations de l'action enseignante

Deborah ABOAB(1),
Eve-Marie ROLLINAT-LEVASSEUR(2), Donatienne WOERLY(3)

(1)(2)(3) Université Sorbonne nouvelle

Résumé : Cet article propose l'analyse des représentations de l'interculturel perceptibles chez les étudiant.e.s et chez les enseignant.e.s telles qu'elles se révèlent dans la mise en place d'un dispositif de rencontres entre des groupes d'étudiants de FLE et d'étudiants de didactique du FLE. Nous montrons d'abord comment les étudiants peuvent sortir de l'identité moyenne qu'ils élaborent en réponse aux attentes qu'ils anticipent pour s'ouvrir à la complexité des échanges interculturels. Puis, nous étudions la façon dont l'enseignant.e peut prendre en compte les fragilités des étudiant.e.s, leurs contraintes et les rapports de force, linguistiques, culturels. Si la question de l'interculturel est au centre de l'enseignement du FLE et de celui de la didactique du FLE, le concept d'interculturalité ne rend pas compte de la totalité de ce qui est observable dans ces rencontres. En effet, dans ce dispositif, la confrontation à l'autre met en jeu de multiples paramètres, de multiples dimensions (sociales, d'expérience de vie, d'identités professionnelles, d'identités genrées, de personnalités avec leurs configurations psychologiques etc.). C'est pourquoi le travail d'atténuation, l'art du contrôle et de l'encadrement, voire l'autocensure peuvent être intériorisés et confondus avec les habiletés que les enseignant.e.s mettent en œuvre dans une formation à l'interculturel.

Mots-clés : Interculturalité, FLE, apprentissage entre pairs, didactique du FLE, pratiques enseignantes.

1 Introduction

Pour des enseignants de français langue étrangère (FLE) et de didactique des langues, intégrer l'interculturel dans la formation initiale des étudiant.e.s semble un impératif à l'heure de la mobilité internationale. De fait, les travaux en didactique des langues qui ont conduit à associer étroitement langue et culture ont montré comment une approche interculturelle introduit une dynamique propice au développement des compétences nécessaires pour agir dans les langues cibles considérées dans leur complexité communicationnelle (Demougin, 2008). Une telle approche se situe dans la perspective

du Conseil de l'Europe, qui fait de la promotion d'une éducation plurilingue et interculturelle une réponse aux besoins de « compétences interculturelles » que requiert l'accroissement des mobilités (Beacco & Coste, 2017 : 104). Mais elle s'inscrit aussi dans l'approche critique de l'interculturel telle que la développe Demorgon à la croisée de la sociologie, de l'anthropologie et de la philosophie : l'interculturel n'existe pas en soi mais se révèle à travers un processus dynamique d'interculturation, qui n'est que l'une des manifestations du concept d'« intérité », à savoir du caractère relationnel des sociétés humaines (Demorgon, 2005).

Dans cet article, à travers l'analyse d'un dispositif que nous avons mis en place de rencontres entre pairs, nous nous intéresserons aux représentations de l'interculturel perceptibles chez les étudiant.e.s et les enseignant.e.s (dans leur enseignement), à savoir, ici, nous-mêmes : quelles sont les conceptions de leur rôle véhiculées à travers leur approche de l'interculturel ? Quelles sont les idéologies à l'œuvre dans cet enseignement ? Notre équipe pédagogique a mené une « réflexion dans l'action et sur l'action » (Schön, 1984 ; Tardif, 2012) et non une recherche-action : c'est en effet un dispositif pédagogique conçu pour répondre aux besoins spécifiques de deux publics différents, des étudiants de cours de français langue étrangère et des étudiants de licence inscrits dans un cours d'initiation à la didactique du FLE, qui nous a conduites à constituer, au fur et à mesure des années de mise en œuvre du dispositif, un corpus pour nos travaux de recherches. Après un premier article sur le développement des capacités de reliance des étudiant.e.s à travers ce système de rencontres entre pairs (Aboab, Rollinat-Levasseur, Woerly, 2018), nous souhaitons étudier ici comment le traitement de l'interculturel dans un tel contexte nous conduit à conscientiser les idéologies sous-jacentes à l'œuvre dans l'enseignement dans des cursus de lettres, langues et arts au sein d'une université en France.

Loin d'une approche idéalisante de l'interculturel comme anticipation et résolution des malentendus et des conflits (Six cité par Huver, 2018 : 15), nous situons ce travail dans une approche de l'interculturel par l'expérience, laquelle laisse la place à l'apprentissage par l'essai/erreur, c'est-à-dire par le tâtonnement à travers les difficultés. Nous verrons comment nous invitons les étudiants à sortir de l'identité moyenne qu'ils élaborent en réponse aux attentes qu'ils anticipent, dans ces rencontres, et comment ils peuvent s'ouvrir à la complexité des échanges interculturels. Puis, nous montrerons que dans un cadre académique spécifique, l'enseignant peut s'assigner le rôle de prendre en compte finement les fragilités des étudiant.e.s, leurs contraintes et les rapports de force, linguistiques, culturels, mais aussi sociaux qui se jouent entre les différents acteurs : dans une université publique en France, le travail d'atténuation, l'art du contrôle et de l'encadrement, voire l'autocensure peuvent être intériorisés et confondus avec les habiletés que les enseignants mettent en œuvre dans une telle formation à l'interculturel.

2 Un dispositif de rencontres interculturelles : étudiants de FLE *vs* étudiants d'UE pro de didactique du FLE

Le dispositif *Rencontres FLE* est né en 2015 du besoin que nous avons éprouvé d'aménager des espaces de conversation pour des étudiants inscrits dans un diplôme de

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

français langue étrangère (DULF) alors que nous étions en train de créer un cours pour des étudiants de licence ayant choisi une unité d'enseignement professionnelle sur l'enseignement du FLE (UE pro) : faire se rencontrer ces deux publics d'étudiants permettait à la fois d'ouvrir un espace d'échanges conversationnels pour les étudiants de FLE et de mettre en situation professionnelle les étudiants de licence. Faisant de ces rencontres entre pairs un élément de nos cours respectifs, nous les avons conçues comme le lieu d'une découverte de l'enseignement/apprentissage de la langue et de l'interculturation par l'expérience : ainsi, ce dispositif devait permettre de faire sortir les étudiant.e.s de licence de leurs représentations initiales et de leur conception théorique de l'apprentissage d'une langue pour voir par l'expérience comment les contextes réels d'apprentissage mettent en jeu l'interculturalité. Lors de ces rencontres elles-mêmes que nous cadrions et organisions, nous n'intervenions pas dans les discussions. Notre rôle de professeur-médiateur (Defays, 2016 : 130) se situait en amont et en aval, dans l'action de guider la sélection des supports, puis dans l'accompagnement à l'analyse de l'expérience pour former ces étudiant.e.s à adopter une posture réflexive. Notre objectif était de conduire ainsi les étudiant.e.s d'UE pro de licence comme les étudiant.e.s de FLE à mieux percevoir leur action pour l'améliorer afin que, devenant praticiens réflexifs de leur apprentissage selon le paradigme développé par Schön (1984), ils deviennent acteurs de leurs apprentissages.

Cette expérimentation a ainsi consisté à organiser quatre rencontres d'une heure entre deux classes de FLE de 26 apprenants chacune et deux classes de licence de 25 étudiants chacune sur leurs horaires de cours. Elle a donc concerné annuellement une centaine d'étudiants depuis 2015. C'est en prenant en compte l'évaluation qu'en faisaient les étudiants, à travers des questionnaires auxquels ils répondaient par écrit à l'issue de chaque rencontre, que nous avons développé ce dispositif, passant d'un jeu de deux rencontres la première année à quatre rencontres depuis 2016.

Nous présentons ici la façon dont nous avons mis en œuvre ce dispositif lors des seconds semestres 2017-2018 et 2018-2019 : la population étudiante de licence était alors principalement composée d'étudiants de L2 et L3, des étudiants plus engagés dans leur cursus universitaire que des L1, mais ayant néanmoins pu choisir cette UE de professionnalisation non par intérêt mais par défaut. Les apprenants de FLE, inscrits dans le diplôme universitaire de langue française (désormais DULF), de niveau B1.1 à B2.2, âgés de 18 à 45 ans, sont principalement originaires des pays de l'est de l'Europe, d'Amérique latine et d'Asie ; ils suivent 16 heures de cours par semaine dans ce diplôme semestriel, sélectif et payant, pour une grande majorité dans le but de commencer des études en France ou pour trouver rapidement un travail à la hauteur de leurs qualifications. Les entretiens de sélection et de placement privilégient des profils universitaires, de sorte que les étudiants recrutés sont nombreux à être déjà titulaires d'un master dans leur pays d'origine et beaucoup souhaitent faire un master en France. Même s'ils partagent les mêmes locaux que l'ensemble des étudiants de la Sorbonne Nouvelle, dans les faits, ils ont peu l'occasion de parler avec des étudiants des cursus nationaux et peuvent rester entre allophones pendant leur séjour en France.

Comme les UE de professionnalisation sont transversales à l'université Sorbonne Nouvelle, les étudiants de licence viennent, quant à eux, de différents cursus (surtout an-

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

glais, espagnol, arabe, LEA – anglais-chinois, anglais-arabe, anglais-espagnol – parfois lettres modernes). Après l'obtention d'un baccalauréat (général, technologique ou professionnel), ils sont en formation initiale, dans des filières peu sélectives : jeunes (ils ont entre 18 et 22 ans pour la plupart), ils doivent suivre une UE de professionnalisation décyclée (de la L2 à la L3), obligatoire dans le cadre de leur cursus, quelle que soit leur discipline. Ces étudiants forment deux groupes, répartis dans deux cours.

Les rencontres s'insèrent dans les cours pour servir les objectifs propres aux deux groupes distincts de participants : d'une part, l'apprentissage du français pour les étudiants du DULF (avec toutes les compétences supposées en compréhension et expression écrites et orales) ; d'autre part, la découverte de problématiques de la didactique du FLE et de l'enseignement/apprentissage des langues, notamment les questions faisant appel à la notion d'interculturel, ainsi qu'une entrée dans la professionnalisation pour ceux de l'UE pro de licence.

3 Un jeu de quatre rencontres avec l'autre pour un apprentissage de l'altérité par l'expérience

Les rencontres, au nombre de quatre sur un semestre, sont organisées de manière à renforcer progressivement la familiarité et l'aisance entre tous les acteurs : nos cours ayant lieu en parallèle, des groupes composés de deux étudiants de licence et de quatre étudiants de FLE se répartissent dans nos salles de classes[1].

La première rencontre a été conçue comme un atelier de conversation sans support pédagogique, de façon à ce que les étudiants puissent travailler à la présentation de soi (Amossy, 2010) et qu'ils fassent connaissance les uns des autres : cet exercice avait pour but de les inciter à prendre conscience de l'image qu'ils voulaient donner d'eux-mêmes dans une telle situation en même temps qu'ils avaient à observer comment se présentaient leurs interlocuteurs.

Pour la deuxième rencontre, nous avons voulu donner aux étudiants de licence le soin de mener l'atelier de conversation en apportant des supports déclencheurs qu'ils avaient eux-mêmes choisis pour nourrir les échanges : une image, un court extrait de presse et un texte littéraire. En effet, entre la première et la seconde rencontre, les étudiants d'UE pro de licence avaient eu à choisir ces types de supports : il leur fallait chacun chercher une image, un texte de presse et un texte littéraire ; ils les avaient apportés en cours pour les comparer d'abord en groupe restreint de sept ou huit étudiants et établir une première sélection, puis comparer ces choix en classe entière et retenir enfin les trois supports à présenter devant les étudiants de FLE, les supports étant les mêmes pour toute la classe. Ce travail, guidé par l'équipe pédagogique qui avait à valider les supports retenus, avait pour but d'initier les étudiants de licence à la recherche de documents telle qu'on peut la pratiquer dans le cadre d'une préparation de cours de FLE et les invitait, par la confrontation de leurs choix respectifs, à s'interroger sur ce qui, dans un support, est susceptible de déclencher le désir des

[1] Les cours de licence se succèdent les uns aux autres tandis que les deux groupes du DULF ont cours en parallèle : à chaque fois, les étudiants d'une classe de licence recontrent ceux de deux classes du DULF ; en fonction des absences, les rencontres se font entre groupes composés de deux à trois étudiants de licence avec quatre à huit étudiants de DULF.

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

apprenants étrangers à parler en français et ce qui, *a contrario*, peut les inhiber. Notre analyse portera ici en partie sur ces documents écartés, les processus d'autocensure identifiables chez les étudiants et de contrôle de la part des enseignantes.

Ensuite, pour la troisième rencontre, souhaitant instaurer une dynamique de « don contre don » dans la logique des analyses que l'anthropologue Marcel Mauss a développées sur les rapports entre les individus ([1925] 1950 : 154-279), nous avons inversé le dispositif et nous avons demandé aux étudiants de FLE d'apporter chacun deux images pour en parler avec les étudiants de licence. Cette rencontre est celle où les échanges sont le plus nourris et celle qui est la plus appréciée : les étudiants allophones du DULF, rendus actifs par le fait de parler de supports qu'ils ont choisis, osent prendre la parole, et les étudiants de licence les écoutent, discutent avec eux, entrent véritablement en interaction (Aboab, Rollinat-Levasseur et Woerly, 2018).

Une dernière rencontre en toute fin de semestre ménage un moment de convivialité autour de plats et de boissons apportées par tous les étudiants. C'est l'aboutissement de ce parcours, et non son amorce, qui aurait pu faciliter les rencontres suivantes : voilà qui témoigne de notre volonté de laisser les étudiant.e.s se confronter à la difficulté de la rencontre sans l'adoucir d'emblée par les plaisirs d'un partage convivial et gustatif. Cette pédagogie où le plaisir vient récompenser l'effort trahit l'idéologie qui sous-tend la façon dont nous mettons en œuvre la pédagogie de l'apprentissage par l'action : si l'apprenant est au centre du dispositif et apprend par les expériences qu'il fait, nous nous attribuons le rôle de faire en sorte que le déploiement de ces expériences dessine sur le temps long un cercle vertueux, ce que nous considérons comme un levier motivationnel propice à la réussite étudiante décrit par De Ketele (2016).

Parmi le corpus recueilli au cours de l'expérience[2], nous nous appuyons ici sur trois types d'éléments : d'une part, sur les commentaires écrits librement par les étudiants à l'issue de ces rencontres, d'autre part, sur la sélection de ces commentaires qui en a été faite par les enseignantes pour être donnée à analyser par les étudiants en cours de licence afin de les initier à la pratique réflexive ; enfin sur les supports choisis par les étudiants pour nourrir ces rencontres. Nous souhaitons interroger ici à travers l'analyse de quelques faits saillants ce qui, dans la mise en place de cette formation à l'interculturel, relève du rôle de médiation de l'enseignant, de cadrage, de contrôle, mais aussi de censure et d'autocensure de la part de tous les participants.

4 L'interculturation : du jeu des « identités moyennes » à l'implication interpersonnelle

Le recueil des textes composés librement par les étudiants à l'issue de chacune des rencontres[3] nous a permis de repérer que les étudiants de FLE comme les étudiants de

[2]Nous avons peu à peu constitué un corpus de cette expérience à partir de différents éléments : à partir de la deuxième année de mise en œuvre du dispositif, nous avons recueilli systématiquement les impressions des étudiants de FLE et des étudiants de licence dans des écrits libres mais non anonymes (ce qui fait un ensemble d'un millier de pages) ; par ailleurs, nous avons conservé les documents proposés par les étudiants de licence comme supports déclencheurs pour le deuxième atelier ; enfin, nous avons filmé quelques rencontres.

[3]Après chacun des trois premiers ateliers, les étudiants ont eu à exprimer leurs impressions sur ces rencontres à partir de questions ouvertes sur ce qu'elles leur avaient apporté (il n'y avait donc pas de question portant spécifiquement sur l'interculturalité) : pour les étudiants de FLE, cela constituait 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

licence ont tendance à entrer dans ce que nous appellerons une *identité moyenne* pour s'engager dans le jeu des échanges proposés dans le cadre de leurs cours : gommant les aspérités de leurs singularités et les complexités de leurs situations particulières, ils cherchent à se créer une identité qui correspond à l'image qu'ils se font d'un étudiant de FLE ou de licence. À partir de là, nous avons considéré que notre rôle était précisément de les conduire à sortir de cette posture afin qu'ils puissent s'impliquer personnellement pour entrer dans un espace propice à l'interculturation.

4.1 Partir de l'identité moyenne que les étudiant.e.s se créent pour ces échanges...

Le corpus recueilli pour les deux premières rencontres fait apparaître que les étudiants donnent une présentation d'eux-mêmes qui dépend du groupe auquel ils appartiennent, des représentations préalables qu'ils s'en font, des attentes supposées des uns et des autres, de ce qu'ils souhaitent donner à voir d'eux-mêmes. On retrouve ici la construction en miroir de représentations des interlocuteurs analysée par Michel Pêcheux et reprise par Ruth Amossy : « L'émetteur et le récepteur, aux deux bouts de la chaîne de communication, se font une image respective l'un de l'autre […] et c'est dans cette interdépendance que s'élabore la présentation de soi » (Amossy, 2010 : 118). De fait, les textes rédigés par les étudiants témoignent du fait que la définition des cultures et des statuts se crée dans l'interaction. Le contexte de l'interaction, ici un atelier dans le cadre d'un cours à l'université, contribue à prédéfinir ces identités qui s'élaborent dans le jeu de l'échange organisé.

Le corpus donne ainsi l'impression qu'il s'agit de rencontres entre deux groupes chacun homogène : d'un côté, des classes d'étudiants étrangers, de l'autre, des classes d'étudiants de licence en France. Chacun arrive avec des *a priori*, et se crée une identité moyenne, mixte équilibré à la croisée de la présentation et de la représentation de soi élaboré à partir de la représentation que chacun a des autres : d'une part, une identité construite que l'étudiant se donne par rapport aux autres membres de sa classe (licence ou DULF), d'autre part, celle qui se situe à mi-chemin entre la complexité de sa situation personnelle et la simplification qu'il projette dans le regard de l'autre. C'est que chaque groupe anticipe ce statut « prédéfini » pour les autres, mais aussi pour lui-même. Ce que les étudiants disent d'eux-mêmes et de leurs interlocuteurs résulte en effet d'un travail de la perception pour accorder ce qu'ils sont et ce qu'ils perçoivent devoir être dans le regard de l'autre, dans un triple prisme. Dans le cadre d'un tel cours, l'altérité projetée est non seulement le groupe d'étudiants de la classe que l'atelier donne à rencontrer, mais aussi les étudiants de sa propre classe avec qui l'on compose son groupe (les étudiants de ces UE transversales ne se connaissent pas avant le début du cours). Enfin, s'ajoute la représentation qu'ils ont des enseignantes du cours, premières lectrices à la fois commanditaires et destinataires de ces textes rédigés en classe à la fin des ateliers.

Ainsi, alors que nous avons toujours parlé aux étudiants de FLE de rencontres avec des étudiants de licence pour parler le français et que nous n'avons pas qualifié ces

exercice d'écriture avec pour objectif le développement de l'expression personnelle et de la formulation du jugement ; pour les étudiants de licence, ces écrits ont servi de supports de conscientisation afin de réfléchir à ce qu'ils avaient appris de l'apprentissage et de l'enseignement du FLE et ainsi partir de leur ressenti pour leur faire identifier des problématiques de la didactique du FLE.

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

derniers de « Français » (un nombre important d'étudiants de ces cours de licence sont étrangers), le corpus témoigne de la façon dont ils ont réduit l'identité de leurs interlocuteurs à celle de « natifs » : « étudiants français », « gens français », « natifs », « un local », « des francophones », « des vrais Français », etc. Ces désignations renseignent à la fois sur l'attente des étudiants de FLE et sur la posture adoptée par les étudiants de licence pendant les rencontres. Ainsi une étudiante dominicaine du DULF peut-elle se réjouir d'avoir eu l'occasion d'avoir pu « parler avec des vrais Français » quand les deux étudiants de licence avec qui elle a conversé étaient une Française et un Syrien, réfugié politique en France depuis quatre ans. Parallèlement, les étudiants du DULF ayant à les rencontrer pour progresser en expression orale, les étudiants d'UE pro se sentent mis à l'épreuve et s'efforcent d'avoir le profil adéquat, celui qui leur semble le plus approprié pour répondre aux attentes des étudiants du DULF : celui d'un natif.

À ce profil de natif imaginé comme attendu s'ajoute une posture que les étudiants de licence supposent être celle d'un enseignant de FLE, à l'image de ce que leur renvoient les étudiants de FLE. Ainsi une étudiante de licence le formule-t-elle à l'issue de la deuxième rencontre :

> « Ils [les étudiants de FLE] avaient des idées très différentes mais ils ne débattaient pas entre eux, ils attendaient que nous, les francophones, "validions" leurs idées ».

Les étudiants de licence, eux-mêmes, intériorisent, au moins provisoirement cette posture. Le corpus fait apparaître que, lorsqu'ils reviennent sur leur rencontre avec les étudiants du DULF, au moment de l'écriture de leur ressenti, les étudiants de licence adoptent le point de vue d'un « énonciateur neutre français », employant certes la première personne du singulier mais sans la caractériser, ni situer son énonciateur, s'effaçant devant les observations faites. Ainsi une étudiante écrit-elle après la deuxième rencontre :

> « On a commencé par le texte. J'ai trouvé intéressant qu'ils fassent des parallèles entre le texte et ce qui se passe dans leur pays. Ils donnaient leur avis. Ensuite nous avons discuté de la photo. Ils ont tout de suite reconnu la personne et pourquoi la photo avait été prise. À ce moment aussi, ils ont donné leur avis et fait des parallèles avec leur pays. Ils ont été en débat. Il a fallu que je fasse attention à ce que dise, à trouver les bons mots pour qu'ils comprennent ce que je voulais dire sans poser de problème. Enfin, nous avons dû expliquer plusieurs mots de vocabulaire qu'ils ne comprenaient pas. Ils ont moins parlé sur le poème par rapport au texte alors que personnellement j'avais plus de choses à expliquer, à dire sur le poème. »

L'effacement de l'identité de l'énonciateur/trice qui se concentre scrupuleusement sur la tâche donnée dans ce cadre académique (analyser ce que la rencontre lui a apporté en se limitant à décrire les propos des étudiants de FLE) le conduit à aborder la situation comme Candide le ferait. C'est particulièrement notable à l'issue du premier

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

atelier qui a pour objectif la présentation de soi et la rencontre de l'autre. Lorsqu'ils évoquent le parcours qui a conduit leurs camarades de FLE à ce déracinement, en particulier leur venue en France pour des raisons économiques ou politiques, et qu'ils soulignent leur courage ou leur éventuelle nostalgie, les étudiants de licence montrent bien qu'ils ont perçu dans ces bribes de vie des apprenants étrangers quelque chose d'important. Mais ils ne font pas d'eux-mêmes le rapprochement avec des situations familiales ou proches, ni des situations politiques qu'ils peuvent pourtant connaître.

Pourtant ces étudiants de licence d'une université parisienne ont des origines très variées : nombreux sont les Français issus de l'immigration (de première, seconde ou troisième génération) ; ils peuvent être eux aussi des étudiants internationaux venus faire leurs études en France. Or, dans le cadre de ce cours de professionnalisation, la plupart des étudiants de licence semblent d'abord renforcer leur invisibilité sociale en oubliant tout de leurs origines familiales ou de leur parcours personnel. C'est que l'image qu'ils ont du système académique les conduit à ne pas s'autoriser à faire de rapprochement de ce type : dès lors, l'un des enjeux du cours consiste à les conduire à tisser des liens entre leur expérience du monde et les apprentissages qu'ils font à l'université.

4.2 Sortir du jeu des identités moyennes pour s'impliquer dans la rencontre

Plus encore, entrant dans ce jeu d'images réducteur, ils sont nombreux à proposer des clichés sur la France et les Français comme support déclencheur d'expression orale pour la deuxième rencontre. Lors de la préparation de la deuxième rencontre, chaque année, la moitié des étudiants de licence commencent par proposer des images où sont regroupés des dessins ou photos de baguettes, bouteilles de vin, bérets, ou d'autres images ou textes qu'ils ont repérées sur Internet comme représentations de « Français franchouillards » ou de stéréotypes sur la France. Ces choix peuvent relever de la propension à la facilité ou la recherche d'une zone de confort. Ils n'en sont pas moins révélateurs de leur façon d'identifier à travers ces stéréotypes de véritables lieux communs, à savoir des espaces qui ne soient pas trop impliquants, dans lesquels le risque de se dévoiler demeure minime et où ils ne risquent pas non plus de heurter la sensibilité de leurs interlocuteurs. Ces choix témoignent aussi de la projection initiale du rôle que ces étudiants imaginent devoir tenir dans le cadre de ces conversations : ils ont intuitivement compris que ces ateliers de conversation sont des lieux d'échanges interculturels mais croient devoir réduire l'enseignement des cultures à leurs clichés, recherchant des généralisations. Se représentant la rencontre de cultures comme la rencontre d'ensembles homogènes dont ils se doivent d'être représentatifs, ils évacuent ce que leur identité peut avoir d'*étrangère* par rapport aux attentes qu'ils anticipent : ils perçoivent difficilement ce que leur propre *étrangeté* (Coffey, 2013) comme écart, déplacement par rapport à ce qu'ils se donnent comme une norme (la culture française, dans sa rassurante familiarité), peut avoir de pertinent, de dynamique, dans une rencontre interculturelle qui prenne en compte la complexité des individus.

De ce fait, notre rôle est de leur faire prendre conscience de l'effet réducteur de ces représentations d'eux-mêmes et de ceux et celles qu'ils rencontrent : nous les invitons à développer une réflexion personnelle pour qu'ils puissent entrer dans un espace ouvert à la complexité des échanges interculturels. Le mélange des sentiments

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

qu'ils ont éprouvés lors des deux premières rencontres est un appui pour que les étudiants sortent de cette identité façonnée pour ces rencontres, négociée et, par là, passagère. En effet, s'ils expriment leur enthousiasme et leur plaisir après ces rencontres ainsi que le désir de recommencer cette activité, ils sont très nombreux aussi à reconnaître avoir été parfois « mal à l'aise » : c'est une façon d'exprimer leur difficulté à entrer dans l'interaction qui peut résulter du décalage entre la manière dont ils se perçoivent et l'identité fabriquée pour ces rencontres. Pour les étudiants de licence, cet embarras découle aussi du déficit de compétences sociales, de la perception qu'ils ont de leur maîtrise approximative de la langue française et de la culture académique, et qu'ils ne perçoivent pas clairement les contours de leurs cultures. Faire identifier aux étudiants ce sentiment d'inconfort, lui donner une légitimité et une fonction dans l'apprentissage est ce qui nous permet d'introduire une dynamique dans nos cours respectifs. Nous mettons en avant ce sentiment en l'associant au défi que représente toute rencontre et en soulignant l'intérêt que présente un tel atelier, formidable lieu d'expérimentation sans aucune conséquence ni risque réel contrairement aux échanges hors cadre académique – les rencontres et les écrits qui suivent les rencontres sont des exercices obligatoires mais non notés. Et nous associons la prise de risque ressentie lors de chacun des cours à un rôle valorisant que nous leur confions grâce à cette configuration particulière du dispositif : les étudiants de FLE, qui sont fragilisés par le fait de s'exprimer en français, ont à faire découvrir aux étudiants de licence ce qu'est l'apprentissage/enseignement du FLE ; les étudiants de licence qui se sentent trop fragiles pour pouvoir prétendre enseigner le FLE offrent aux étudiants du DULF une rare occasion de parler le français avec des pairs. Des besoins différents se comblent mutuellement, faisant, de fait, surgir des savoir-faire impensés que l'expérience et la présence des pairs viennent révéler. Ainsi cherchons-nous à articuler la découverte de l'interculturalité au développement d'un rôle actif dans la vie sociale : c'est une façon de faire en sorte que l'ouverture à l'interculturel soit couplée au développement d'une image positive de chacun et de la situer dans une dynamique d'*empowerment* (Bacqué & Biewener, 2013).

5 Partis pris académiques, autocensure, censure et rencontres interculturelles

Le travail sur le choix des supports pour la deuxième rencontre avait plusieurs objectifs pour les étudiants d'UE pro de licence : les rendre actifs dans la préparation des ateliers pour les impliquer ; les sensibiliser à l'importance de ne pas limiter leur horizon à celui de séquences de manuels (ils sont nombreux à imaginer en début de cours qu'ils en sortiront avec un répertoire de séquences de cours à appliquer) ; leur apprendre à développer leur curiosité et à repérer comment des « documents authentiques » peuvent devenir des supports à des fins pédagogiques, en les invitant ainsi à faire un lien entre leur expérience et connaissance du monde et les objets d'enseignement. Mais nous souhaitions aussi leur faire prendre conscience de la nécessité de prendre en considération le public auquel on s'adresse et le contexte dans lequel on agit au moment où l'on choisit des supports pédagogiques. La prise en considération de l'adresse au public d'apprenants fait surgir les questions de censure et d'autocen-

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

sure dans le choix des supports pédagogiques en les corrélant avec la question de l'anticipation des conflits dans la préparation des cours.

Là aussi, nous avons souhaité faire en sorte que les étudiants de licence tirent des enseignements de leur expérience à travers une activité menée en classe entière. Nous demandons à chacun d'apporter trois supports possibles, une image, un texte de presse sur un sujet d'actualité ou de société, et un texte littéraire pour confronter ces choix à ceux des autres par groupes de sept à huit étudiants. Nous les invitons à faire une première sélection, la présenter aux autres groupes. Enfin, après discussion des choix de chaque groupe, nous ne gardons qu'un jeu de supports. Nous avons ainsi mis les étudiants en situation de voir les réactions de leurs pairs devant les supports qu'ils proposaient. Mais le fait que nous ayons décidé des types de sujets, que nous orchestrions et faisions une synthèse des débats, et qu'*in fine*, nous donnions notre accord pour les supports retenus devait aussi leur montrer l'importance du rôle de cadrage et de contrôle, même dans un contexte d'enseignement par l'expérience.

5.1 Le texte littéraire comme espace d'interculturation

Les types de sujets que nous demandions faisaient d'emblée apparaître que nous contraignions ces rencontres interculturelles dans le contexte académique. Demander aux étudiants de licence de proposer un texte littéraire comme support en était un signe fort. Si, nous-mêmes littéraires, nous voulions idéologiquement montrer que la littérature a sa place dans l'enseignement/apprentissage du FLE, c'était aussi une façon d'articuler l'interculturel à la culture académique. Pour les étudiants de licence, cette conception n'allait pas de soi. Peu à l'aise avec des textes littéraires, ne sachant qu'en faire pour faire parler des apprenants étrangers, ils ont parfois découvert avec surprise l'intérêt que les étudiants de FLE manifestaient pour le support littéraire qu'ils leur proposaient et par les discussions suscitées par la lecture et la compréhension de ces textes. Ainsi, la découverte de « La Cigale et la fourmi » de La Fontaine a-t-elle donné lieu à des échanges nourris sur des variations littéraires de ce thème dans les littératures nationales des apprenants de FLE, et mené à des comparaisons de représentations culturelles. Introduire un texte littéraire dans les supports pour le second atelier était ainsi de notre part une manière de répondre aux attentes implicites de notre public d'étudiants de FLE venus à la Sorbonne étudier le français : que ces rencontres interculturelles leur donnent accès à la culture savante, culture légitime en milieu académique. Par effet de miroir, l'intérêt des étudiants de FLE pour ces textes a pu donner envie aux étudiants de licence de mieux connaître et de s'approprier ce patrimoine littéraire considéré comme le leur par les étudiants du DULF.

Le fait que nous retenions l'année suivante comme support une tirade de la pièce *Forêts* de Wajdi Mouawad proposée par une étudiante, mais connue d'elle seule et faisant débat, n'emportant pas d'emblée l'adhésion du groupe, témoigne de nos représentations idéologiques à l'œuvre dans ces exercices : avec un tel choix, nous montrons aux étudiants de licence qui s'initient à la didactique du FLE l'étendue du répertoire de la littérature qui comprend la littérature francophone et des textes qui travaillent différents niveaux de style, ici les usages de la langue parlée. Ainsi une étudiante de licence note-t-elle à l'issue de la rencontre :

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

> « Le texte littéraire était difficile pour nous, alors encore plus pour eux. Le vocabulaire était difficile, on a dû se placer à la place du professeur pour expliquer et décrire le vocabulaire déjà difficile pour nous. On a paru Zen mais on ne devait pas paniquer alors on leur a expliqué que ce texte n'était pas facile pour nous non plus. Cela a pu leur montrer que même si on n'est pas natif français, on n'arrive pas à tout, nous aussi on se trompe, nous aussi on fait des erreurs de français, on ne connaît pas tout. »

Si l'étudiante semble avoir été concentrée sur les difficultés linguistiques de l'extrait choisi de *Forêts* plus que sur les représentations culturellement marquées que le texte peut soulever (fête d'anniversaire, chute du mur de Berlin, rigueur de l'automne au Québec, annonce d'un enfant à naître…), le texte a néanmoins fait converger les échanges des étudiants et les a incités à entamer une démarche de recherche commune, à partager des hypothèses de compréhension et d'interprétation du texte. Cette activité répond par là à la représentation que nous avons de la littérature comme support facilitant des échanges interculturels, par son rôle de médiation, par sa dimension fictionnelle aussi, qui en fait un objet tiers, créant une distance par rapport à soi, et permettant de parler de sujets graves sans avoir le sentiment de s'exposer.

5.2 Anticiper la réception d'un support : choix de l'image

Apprendre à anticiper les conflits que susciterait un support ainsi que la sensibilisation aux idéologies véhiculées par les supports est un des objectifs de ce travail sur le choix des documents à proposer pour le second atelier. Si nous demandons aux étudiants de licence de choisir une image pour faire parler les étudiants du DULF, c'est parce que au-delà de l'immédiateté supposée de sa réception, l'image peut être polysémique et se prêter à diverses interprétations, personnelles et culturelles (Baptiste, 2017 : 286-290) : ainsi ce support nous paraît-il propice à susciter des échanges interculturels. Des étudiants ont pu apporter des images illustrant des mots selon le principe de la lexiculture des dictionnaires, comme des photographies de fromages ou de viennoiseries ou encore des représentations des monuments de Paris. Mais les débats au sein des groupes les ont d'emblée disqualifiées, les étudiants comprenant que de tels supports permettent de faire des activités de désignation et non pas de nourrir une conversation. Certaines images ont pu susciter des discussions mais être repoussées, les étudiants convenant d'eux-mêmes qu'elles pouvaient poser des difficultés lors de leur présentation aux étudiants du DULF. Ainsi, une publicité de 1930 pour le savon Dirtoff représentant un homme noir en train de se laver les mains et dotée du slogan « Dirtoff me blanchit » choisie par une étudiante pour faire parler du racisme et de l'évolution des regards sur les publicités racistes a été jugée trop difficile à présenter par ses camarades de licence : certains n'ont pas voulu avoir l'air de proposer un support raciste (comprenant que la situation contrainte de l'atelier pouvait ne pas permettre de faire entendre leur désaccord avec le contenu de la publicité) ; d'autres anticipaient que la publicité pouvait heurter les étudiants du DULF ; une étudiante noire de la classe a fait entendre fortement son opposition. Le jeu de la discussion a ainsi permis aux étudiants la prise de conscience de plusieurs enjeux : que le choix d'un support à des fins d'enseignement est un geste de destination qui implique qu'on prenne en considération la culture et les valeurs du destinataire ; qu'un atelier de ren-

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

contre interculturel met en jeu l'image de soi et celle de l'autre ; que l'échange peut être mis en péril si l'approche d'un sujet heurte les interlocuteurs. Dans ces cas, nous pouvions rester en retrait de ce débat entre les étudiants de licence ou, du moins, nous limiter à mettre en valeur les conclusions qu'ils en tiraient.

D'autres supports ont emporté l'adhésion des étudiants qui avaient pu être séduits par les sujets traités et entraînés par la force de conviction de celui ou celle qui les avait choisis. Nous sommes pourtant intervenues pour refuser certaines propositions et susciter une réflexion critique : ainsi, une affiche antiphrastique pour l'avortement ; un dessin de caricature à la tonalité ironique en faveur des femmes sans enfant ; une image d'une kalachnikov posée sur un drapeau américain ; des caricatures de Trump (dont la une du *Time* avec son portrait photographique affublé de la moustache d'Hitler). Pour nous, ces sujets de société plus polémiques, mais qui faisaient consensus au sein de ces classes de licence, révélateurs d'une culture commune à ces étudiants d'une université d'arts, langues et lettres parisienne, pouvaient heurter certains étudiants de FLE, voire les blesser personnellement (sujets sur l'avortement et sur le fait de ne pas avoir d'enfants), d'autant plus que les expressions antiphrastiques accompagnant ces images ajoutaient une difficulté supplémentaire à la compréhension des supports proposés. Plus encore, nous pouvions aller jusqu'à craindre qu'un étudiant de FLE puisse être choqué de la comparaison entre Trump et Hitler (et cette éventualité était difficile à faire entendre des étudiants de licence). Mais aussi – voire davantage – nous anticipions que les étudiants de licence puissent être débordés par les réactions éventuellement vives des étudiants de FLE, ne sachent leur répondre et sortent fragilisés de ces échanges.

De fait, *a contrario*, en 2019, malgré la réticence de quelques élèves de licence, nous avons accepté la proposition d'une photo de Bilal Hassani, jeune chanteur revendiquant sa féminité et icône LGBT, dont le choix pour représenter la France à l'Eurovision avait fait polémique : le sujet pouvait être délicat mais pouvait être envisagé avec les étudiants de ces groupes, tels que nous les connaissions, et son insertion dans un événement culturel officiel nous permettait de mettre en valeur l'importance de la contextualisation historique, culturelle et sociale des faits de société abordés en FLE. Faire utiliser cette image comme support déclencheur d'expression orale en FLE nous était apparu à la fois comme une prise de risque mesurée pour les étudiants de licence et comme l'occasion de montrer qu'il faut parfois se décentrer pour endosser la posture et le rôle de l'enseignant (de FLE). Le corpus de réactions après cet atelier l'a montré. Certaines étudiantes, fans de Bilal Hassani, ont su entendre sans « frustration » des points de vue critiques de la part des étudiants de FLE sur le choix d'un chanteur LGBT pour représenter la France. D'autres ont eu la surprise de découvrir que plusieurs étudiantes chinoises et taïwanaises, « pensant que la France était un pays ouvert » avec plus de « liberté que les pays asiatiques », étaient étonnées que des Français puissent être « fermés », « choqués » par le fait d'être représentés par ce chanteur à l'Eurovision. Le sujet comportait un risque de faire surgir des propos homophobes et des échanges vifs : il a permis de faire évoluer les représentations que les étudiants de licence et ceux de FLE avaient *a priori* des jugements des uns et des autres.

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

Enfin, les étudiants ne perçoivent pas qu'utiliser comme support d'enseignement du FLE une image comme celle de la caricature de Trump ou celle d'une arme sur le drapeau américain puisse véhiculer une idéologie autre que celle pour laquelle ils l'ont choisie : ainsi, en particulier pour ceux qui sont inscrits dans le cursus de langue et civilisation anglophones et qui souhaitaient partager des sujets de société qui leur tenaient à cœur, il a été difficile de penser qu'un support sur la culture américaine puisse apparaître, fût-il critique, comme une soumission culturelle à l'Empire américain dans le cadre d'un atelier de conversation avec des étudiants de FLE en France alors que nous savons que certains des étudiants de FLE, en particulier les étudiants originaires d'Amérique latine, de Chine ou de Russie, n'auraient pas manqué de le percevoir d'une façon aiguë. Aider les étudiants de licence à sortir d'une position autocentrée qui les conduisait à souhaiter partager ce qui les intéressait eux, en tant qu'étudiants, pour trouver des sujets qui pouvaient convenir à des étudiants de FLE nous a donc semblé un préalable pour que la deuxième rencontre se passe bien : c'est-à-dire pour que les échanges ne conduisent pas les étudiants de FLE à tirer des conclusions trop hâtives sur l'américanisation de la culture française. Car un tel sujet nous paraît devoir se discuter mais avec une contextualisation et un étayage universitaire solide. Ce faisant, cette réaction partagée par l'équipe enseignante trahit la façon dont notre culture académique oriente le jeu des échanges interculturels des rencontres que nous organisons. En effet, elle peut être lue comme un reste de la culture élitiste et humaniste française, marquée par un antiaméricanisme (Loyer, 2017 : 269-272). De plus, quoique sensibles aux questions qui traversent la didactique du FLE et de ce fait ouvertes à un décentrement culturel, nous restons aussi marquées par notre culture académique initiale, celle d'agrégées de lettres, ayant enseigné dans l'Éducation nationale, et prenant à cœur le rôle de représentation de l'État dans notre fonction d'enseignantes.

Faire travailler des étudiants qui s'initient par la pratique aux questions de la didactique du FLE nous invite à nous interroger sur nos *a priori*, sur nos représentations de l'acceptable et de l'inacceptable. Cette activité de formation à l'enseignement du FLE nous renvoie à l'image de notre propre culture et à la représentation que nous voulons donner de nous-mêmes et du rôle de l'enseignant de FLE.

6 Prévenir, déjouer les conflits, ménager les étudiants : un objectif au service de la réussite étudiante

Plusieurs micro-événements ou incidents nous ont invitées à nous interroger sur la légitimité de notre action enseignante et de nos positions idéologiques : la mise en œuvre d'un enseignement de l'interculturel dans le cadre de ces ateliers est inféodée à notre objectif d'agir pour la réussite étudiante.

6.1 L'analyse réflexive adoucie par la nécessité de préserver l'image des étudiants

Un des principes du cours d'UE pro de licence a été de faire réfléchir les étudiants sur leur ressenti et sur le ressenti des étudiants de FLE à l'issue des ateliers pour valoriser la diversité des expériences, organiser et penser cette diversité pour s'initier à des questions qui traversent la didactique du FLE : l'exercice d'analyse du florilège constitué de ces réactions des étudiants cherche à faire émerger une communauté apprenante

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

développant une intelligence collective par l'analyse de situations complexes et se présente comme une initiation à la recherche par l'étude de petits corpus. Néanmoins, c'est nous qui établissons le florilège à partir des écrits individuels des étudiants. Si, au fil des années, nous avons tendu à constituer un florilège reprenant de plus en plus l'intégralité des textes rédigés par les étudiants (prévenus et donc nous prévenant s'ils souhaitaient ne pas partager une partie de leur réflexion), nous n'en avons pas moins continué à supprimer les phrases qui pouvaient blesser les étudiants de licence à la lecture de ces textes. Ainsi avons-nous coupé les passages écrits par les étudiants de FLE qui auraient permis de reconnaître l'un d'eux. Plus spécifiquement, nous avons coupé les remarques incriminant les accents étrangers des étudiants de licence : un quart des étudiants de ces classes de licence est composé d'étudiants étrangers venant faire leurs études en France, et représente une population souvent fragile sur les plans linguistique et social. Donner à lire à la classe et aux étudiants concernés que l'étudiant qui vient du Sénégal « a un légère accent un peu incompréhensible », que « la fille qui vient de Russie » n'a pas été compréhensible, que « l'accent d'arab est un peu fort » ou que « le garçon a des difficultés pour expliquer car étranger » nous paraît susceptible de renforcer les fragilités des étudiants visés car ces fragilités sont précisément ce que nous lisons dans leur manière de coller aux stéréotypes : nous veillons à ne pas aggraver leur déficit de légitimité. Ainsi, la réalité sociale de la classe nous conduit-elle à négocier notre action enseignante de l'interculturel entre la culture de la didactique du FLE (qui considère qu'on ne peut pas exiger d'un étranger qu'il parle un idéal de français que les Français ne maîtrisent pas tous) et l'idéologie républicaine de l'école et l'université comme lieu de réussite pour tous, ce qui implique, dans une UE pro de licence, d'encourager les étudiants à gagner en confiance dans leur prise de parole. De la même façon, nous coupons des formulations qui pourraient heurter des susceptibilités ou entraîner la classe vers des débats qui demanderaient plus de temps : par exemple, une formulation évoquant et opposant des couleurs de peau et pouvant par là susciter des commentaires sur le racisme, tel que « cette fois pas super bien. Parce que la fille blanche était un peu sérieuse et n'a pas parlé beaucoup. Mais la fille noire était très chaleureuse ». Laisser émerger certains stéréotypes, aussi furtifs que douloureux par les expériences répétées qu'ils réactivent, n'est pas toujours possible avec un public fragile dans un temps très limité, et ce, d'autant plus quand l'un des objectifs est de faire prendre confiance aux étudiants qui souffrent d'un déficit de légitimité.

Enfin, nous laissons dans ces florilèges un grand nombre de phrases qui peuvent servir comme autant d'indications pour les étudiants de licence sur les points à travailler pour les rencontres suivantes : par exemple, sur le fait qu'ils ont parlé trop vite, pas assez fort, qu'ils ont été trop timides, nerveux. Mais nous ne conservons pas toutes les observations dépréciatives, considérant qu'elles pourraient décourager les étudiants de licence, ni toutes les remarques pointant leur déficit de compétences sociales et leur trop faible engagement dans leurs études, bien perçus par les étudiants du DULF et peu compréhensibles pour ces derniers, qui viennent de pays où l'accès à l'enseignement supérieur est assez élitiste. En effet, les étudiants du DULF, bien que fragiles linguistiquement, se révèlent, pour la plupart socialement en position dominante, avec des attentes précises, et peuvent choisir de se retirer du jeu si le

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

dispositif ne leur convient pas. Les étudiants de licence, plus jeunes, souvent primo-accédants à l'université, issus de classes populaires ou moyennes, n'ont pas encore l'identité professionnelle que peut conférer un diplôme de fin d'études supérieures corrélé à une première expérience d'emploi. Le regard que les étudiants du DULF peuvent porter sur leur initiation à la professionnalisation pourrait les déstabiliser, les enfermer dans une image qui pourrait les conduire à un repli sur une identité initiale et casser la dynamique que l'université cherche à mettre en œuvre dans ces cours d'UE professionnalisantes. L'objectif de ces cours est en effet de les rendre acteurs de leur apprentissage, leur donner envie de saisir l'opportunité d'étudier ailleurs qu'en France, avec comme soubassement idéologique que les études peuvent être un facteur de mobilité sociale. En miroir, découvrant un public étudiant autre que celui qu'ils imaginaient, ce regard que portent les étudiants du DULF sur leurs camarades de licence peut aussi venir fragiliser leur propre désir d'apprendre le français.

6.2 D'un cadrage qui se dissimule à l'accompagnement du questionnement sur l'interculturel

C'est entre ces écueils que nous intervenons donc, ajustant et réajustant le possible des rencontres entre ces deux groupes d'étudiants. Ainsi, en amont des ateliers, nous tâchons d'anticiper les situations qui pourraient être contre-productives : par exemple, faire en sorte qu'une réfugiée syrienne d'un des groupes de FLE n'ait pas comme interlocutrice une étudiante de licence convertie à l'islam et radicalisée, ce que manifestait, notamment, sa tenue[4], en incitant cette étudiante de licence à s'asseoir à côté d'une étudiante danoise ayant fait le tour du monde et ayant assez de distance avec tout endoctrinement pour rendre l'interaction positive. Pendant les rencontres, nous souhaitons rester en retrait mais nous restons à l'affût et nous avons pu discrètement réorienter des conversations comme celle où un étudiant du DULF, jeune cinéaste, expliquait être venu en France par amour pour Truffaut et ne rencontrait aucun écho chez ses interlocutrices de licence, lesquelles n'avaient manifestement aucune connaissance sur la Nouvelle Vague : il s'agissait à la fois de faire en sorte que les étudiantes de licence ne perdent pas la face, puissent poursuivre la conversation, et que les étudiants du DULF continuent l'échange malgré la déception de rencontrer des étudiantes ne partageant pas leur culture savante. S'il y a une rencontre interculturelle dans ce type de situation, c'est donc davantage entre les cultures de classes qu'entre les cultures des différents pays d'origine des étudiants. Nous intervenons enfin aussi en aval des rencontres pour contextualiser les éventuels incidents, pour donner des outils collectifs pour les penser et les dépasser.

Ainsi, lors de la troisième rencontre, une étudiante de licence avait apporté « une statuette venant de Madagascar représentant un masque traditionnel malgache » pour le

[4]L'image choisie par la même étudiante de licence, envoyée avant le cours pour impression, une photographie de Madaya, ville martyre et servant de support à la propagande salafiste, nous a conduites à décider de la censurer en amont avant le travail de choix des supports, à ne pas la soumettre aux débats entre étudiants de licence. L'étudiante ne s'étant pas présentée lors du cours sur le choix des supports, arrivant en retard et repartant avant la fin des cours, il n'a pas pu être possible d'en discuter avec elle. Mais cette proposition et les questions qu'elle faisait surgir a montré les limites que nous posons à l'interculturel : dans les échanges que nous organisons, il y a des figures de l'autre que nous ne voulons pas donner à rencontrer, auxquelles nous ne voulons pas donner de légitimité.

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

présenter aux étudiants du DULF qui, eux, avaient apporté une image, si la conversation venait à tarir, pour « aborder la question de l'identité culturelle ». Mais « une élève du DULF a dit que la statue ressemblait à un singe et [la] camarade [de licence] étant malgache, cela manquait de délicatesse ». L'étudiante malgache écrit de son côté que cette réflexion l'« a un peu dérangée ». S'il peut manifester une forme de recul, l'euphémisme témoigne aussi de la blessure ressentie. Dans cette situation, nous avons invité les étudiants de licence à partir de cet incident pour s'interroger plus largement : est-ce que la qualification de « singe » interprétée comme expression raciste l'était dans la culture de l'étudiante du DULF ? Si tel était toutefois le cas, comment réagir dans un cadre professionnel face à des propos outrageants ? Quel jeu y a-t-il entre le rôle professionnel ou social et la personne ? Nous opérons alors un glissement entre le questionnement interculturel et la dimension éthique des interactions verbales et sociales, invitant à dépasser les pièges des représentations de soi à l'œuvre dans toute interaction.

La plupart des rencontres entre les étudiants de licence et les étudiants de FLE se déroulent toutefois très bien et souvent de mieux en mieux. L'accompagnement de ces ateliers par une réflexion sur les situations pratiques vécues, les encouragements donnés aux étudiants du DULF comme de licence pour qu'ils trouvent leur place entre la complexité de leur identité et le rôle social qu'ils endossent dans ces rencontres aident à l'enrichissement des interactions : c'est quand ils se découvrent les uns aux autres et lorsqu'ils se parlent de leurs expériences singulières du monde que ces ateliers de conversation deviennent un lieu d'échanges interculturels.

7 Conclusion

Lors de la mise en place du dispositif, nous n'avions pas perçu que l'un des éléments importants de notre travail d'enseignants-médiateurs portait, non pas tant sur l'interculturel en général, mais sur un aspect plus subtil de cette rencontre d'autres cultures, qui est la perception fine et la négociation des différences sociales. Nous-mêmes étions, lorsque le projet a débuté, imparfaitement conscientes que ce qui pouvait fragiliser l'échange entre les étudiants de licence et les étudiants du DULF relevait d'habiletés sociales visiblement différentes, de représentations simplificatrices ou erronées de ce qu'est un apprenant de français ou un étudiant à l'université française, ou de peurs liées au regard de l'autre. Les positions de force ou de faiblesse n'étaient pas celles que les étudiants croyaient : le jeu de l'appartenance sociale complexifie grandement la rencontre interculturelle, qui prend la forme d'une « expérience concrète de différentes modalités d'altérité socioculturelle » (Blanchet & Coste, 2010 : 9) vécue par les individus dans leurs interactions. Le concept d'interculturel ne décrit pas la totalité de ce que nous avons observé : la confrontation à l'autre, dans ce dispositif, met en jeu de multiples paramètres, de multiples dimensions (sociales, d'expérience de vie, d'identités professionnelles, d'identités genrées, de personnalités avec leurs configurations psychologiques, etc.). Le dispositif se situe dans un contexte social précis, et complexe, qu'il s'agit de prendre en charge, sans que cette prise en charge ne vienne figer, réifier la position des participants, sans les assigner à une identité sociale et culturelle. Notre rôle de médiation intervient dans une situation pédagogique contrainte à la fois par le déroulé des cours, sachant que les ateliers ne constituent qu'une partie des cours,

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

le calendrier du semestre universitaire qui ne comporte que treize semaines et les objectifs pédagogiques de chacun des cours. Aussi soumettons-nous notre conception de l'interculturel à l'épreuve de la réalité pédagogique par un travail d'adaptation et d'ajustement constant accompagné d'un questionnement en action sur ce qu'elle recouvre, envisagée non pas comme lieu commun didactique, mais de manière plus empirique, dans sa complexité.

Bibliographie

Abdallah-Pretceille, Martine (1986 [1996]), *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, Anthropos.

Abdallah-Pretceille, Martine (2011), « De l'interculturel à l'humanisme du divers », *Éducation Permanente*, n° 186, p. 17-20.

Aboab, Déborah, Rollinat-Levasseur, Eve-Marie, Woerly, Donatienne (2018), « Le développement de capacités de reliance par des rencontres entre étudiants francophones et étudiants en langue française », *Confiance, reliance et apprentissage des langues dans l'enseignement supérieur*, *Cahiers de l'APLIUT,* vol. 37, n° 1. En ligne : https://doi.org/10.4000/apliut.5888

Amossy, Ruth (2010), *La présentation de soi. Ethos et identité verbale*, Paris, PUF.

Bacqué, Marie-Hélène, Biewener, Carole (2013), *L'* Empowerment, *une pratique émancipatrice ?*, Paris, La Découverte.

Baptiste, Auréliane (2017), « Une image pour évaluer la production écrite », *in* Ferran, Florence, Rollinat-Levasseur, Eve-Marie, Vanoosthuyse, François, *Image et enseignement : perspectives historiques et didactiques*, Paris, Champion.

Beacco, Jean-Claude, Coste, Daniel (2017), *L'Éducation plurilingue et interculturelle : la perspective du Conseil de l'Europe*, Paris, Didier.

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

Borges, Cecilia, Malo, Annie, Tardif, Maurice (dir.) (2012), *Le virage réflexif en éducation : où en sommes-nous 30 ans après Schön ?*, Bruxelles, De Boeck Supérieur.

Cavalla, Christelle, Baider, Fabienne, Cislaru, Georgeta (dir.) (2020), « Apprentissage des langues, pragmatique, interculturalité », *Le Langage et l'Homme*, n° 551.

Coffey, Simon (2013), « Strangerhood and Intercultural Subjectivity », *Language and Intercultural Communication,* 13 :3, p. 266-282.

Defays, Jean-Marc (2016), *Singularité et pluralité des langues, des groupes et des individus*, Paris, L'Harmattan.

De Ketele, Jean-Marie (2016), *Quelle excellence pour l'enseignement supérieur ?,* Bruxelles, De Boeck Supérieur.

Demorgon, Jacques (2005), *Critique de l'interculturel. L'horizon de la sociologie*, Paris, Economica.

Demougin, Françoise (2008), « La didactique des langues-cultures à la croisée des méthodes », *Tréma,* n° 30. En ligne : https://doi.org/10.4000/trema.427

Loyer, Emmanuelle (2017), *Une brève histoire culturelle de l'Europe*, Paris, Flammarion, coll. « Champs Histoire ».

Mauss, Marcel (1925 [1950]), « Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques », *in Sociologie et anthropologie*, Paris, PUF, coll. « Quadrige ».

Schneuwly, Bernard, Thévenaz-Christen, Thérèse (dir.) (2006), *Analyses des objets enseignés. Le cas du français*, Bruxelles, éditions De Boeck Université.

Schön, Donald (1983), *The Reflexive Practitioner : how Professionals think in Action*, New York, NY Basic Books. Édition et traduction en français par Heynemand et Gagnon (1994), *Le Praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Éditions Logiques.

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