Quelles représentations de l'interculturalité chez des étudiants futurs enseignants ?

Véronique LEMOINE-BRESSON(1), Stéphanie LERAT(2),
Virginie TRÉMION(3), Marie-José GREMMO(4)

(1) Université de Lorraine/CNRS, (2) Université de Lorraine/CNRS,
(3) Institut catholique de Paris, (4) Université de Lorraine

Résumé : Ce chapitre expose une étude dont l'objectif est d'observer les représentations de l'interculturalité chez des étudiants se destinant aux métiers de l'enseignement et de la formation. Le corpus de recherche est constitué des productions écrites de deux groupes d'étudiants, en début (licence 1) et en fin du parcours universitaire (master 2), portant sur leur interprétation d'un texte relatant une situation interculturelle vécue. Le cadre d'analyse qui fonde l'analyse comparative de ces productions est celui du paradigme de *l'interculturel renouvelé* (Dervin, 2016 ; Holliday, 2011). Des points communs entre les deux groupes sont identifiés concernant l'ambiguïté de certains des termes utilisés et la non-remise en cause du narrateur du texte dans ses prises de position. Des spécificités de chaque groupe sont ensuite discutées, par rapport à la conception de l'interculturalité qui transparaît dans les textes et les formes rédactionnelles utilisées. Mis en lien avec les apports de la psychologie de l'apprentissage (Houdé, 2020), ces résultats suggèrent des pistes pour la formation initiale des enseignants, en montrant l'importance du développement d'un cadre d'analyse théorique pertinent chez les étudiants et de l'explicitation des processus à l'œuvre lors des interactions, en articulation avec une mise en pratique professionnelle. Ils soulignent aussi l'intérêt d'inclure des unités d'interculturalité dans les maquettes de ces formations.

Mots-clés : Interculturalité, formation initiale des enseignants, écrits universitaires, analyse du discours.

1 Introduction

Aujourd'hui, l'une des composantes essentielles de la professionnalité enseignante est de savoir, à la fois, tenir compte de l'hétérogénéité des élèves dans les pratiques de classe, et les amener à agir de manière pertinente lorsqu'ils sont eux-mêmes confrontés à l'hétérogénéité inhérente à toute interaction.

En tant que formateurs d'enseignants, nous pensons donc que le développement d'un outillage tant théorique que pratique de l'interculturalité est fondamental dès la formation initiale. Cependant, les étudiants, futurs enseignants, n'arrivent pas à l'uni-

versité exempts de certaines expériences de rencontres interculturelles, et ces expériences peuvent même être un frein au développement de leur conceptualisation de l'altérité. Anquetil (2006) avait, par exemple, montré que l'expérience Erasmus pouvait ancrer des représentations explicatives sur l'autre et des généralisations sur sa « culture ». Pour les enseignants, le développement d'un outillage pertinent pour la prise en compte professionnelle de l'interculturalité passe donc nécessairement par la mise au jour, afin de mieux les comprendre, des critères et processus plus ou moins inconscients qu'ils mettent eux-mêmes en œuvre en situation interculturelle. Ces préoccupations sont au cœur de la recherche DIPERLANG *(DIversité des PERsonnes et des LANGues*, Lemoine-Bresson, Lerat et Gremmo, 2017) que nous menons avec des étudiants qui se destinent aux métiers de l'enseignement et de la formation. Nous cherchons notamment à observer la manière dont ces étudiants se saisissent, au début d'une formation à l'interculturel, de la notion d'interculturalité.

Dans ce chapitre, nous étudions comment deux cohortes d'étudiants, l'une en licence 1 et l'autre en master 2, interprètent à l'écrit une situation interculturelle qui leur est fournie à l'entrée d'un cours sur l'interculturalité. L'analyse de ces écrits est guidée par un cadre théorique ancré dans le paradigme de *l'interculturel renouvelé* (Dervin, 2016 ; Holliday, 2011), que nous présentons dans une première partie, avant de préciser la nature de notre corpus et nos choix méthodologiques. Dans la dernière partie, les points communs des deux groupes d'étudiants, et ensuite les spécificités propres à chaque groupe, sont étudiés dans une approche contrastive, et mis en discussion au regard de la question des représentations (Zarate, 1993), et des tensions produites dans cette situation.

2 Cadre théorique

La polysémie du terme « interculturalité », largement reconnue dans la sphère scientifique (Dervin, 2010), se retrouve dans les contenus de formation universitaire. Dans la formation initiale d'enseignants notamment, la notion d'interculturalité est omniprésente, mais sa définition reste floue (Azaoui, Auger et Zoïa, 2020).

D'un côté, la notion n'apparaît pas explicitement dans les programmes officiels de l'école : elle est sous-entendue dans les conceptions liées aux termes du « vivre-ensemble » et de la prise en compte de la diversité des élèves. D'un autre côté, la notion est utilisée comme un allant-de-soi dans les milieux politiques européens : dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL, 2005), grille de compétences utilisée pour l'enseignement, le terme « interculturel » est fréquemment employé sous diverses déclinaisons : une « prise de conscience interculturelle » (*ibid.* : 83), des « expériences interculturelles » (*ibid.* : 11), une « communication interculturelle » (*ibid.* : 16), des « capacités interculturelles » (*ibid.* : 123). L'interculturalité semble alors fonctionner comme une sorte d'emblème, s'inscrivant souvent dans un pilotage politique sous pression économique et sociale en Europe (Lemoine, 2016).

Dans son usage au quotidien, l'interculturalité apparaît comme un remède qui assurerait un meilleur vivre-ensemble : celui qui sert à faire l'éloge de l'ouverture à l'autre en promettant qu'ainsi il sera aisé d'accepter les différences, de s'adapter à l'autre dans une logique d'inclusion et d'engagement en faveur de la cohésion sociale (*ibid.*). Les

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

interlocuteurs en interaction « non réussie » sont alors qualifiés de personnes isolées ne faisant pas d'effort pour accueillir l'autre, voire de racistes. En d'autres termes, pour certains, ne peut être caractérisée d'interculturelle qu'une rencontre réussie. Une telle vision de l'interculturalité place alors les personnes devant l'injonction à être ouvertes, tolérantes, car cela « est intrinsèquement bon », comme l'ironise Adami (2015).

En contraste, notre définition s'inscrit dans le paradigme de l'interculturel renouvelé (Dervin, 2016 ; Holliday, 2011) qui définit l'interculturalité comme une dynamique dans laquelle les identités plurielles des personnes s'actualisent dans les rencontres en contextes situés (Abdallah-Pretceille, 2010). Nous suivons les chercheurs qui suggèrent la nécessité d'un renversement de conception de la notion, souvent définie sous des aspects idylliques et promouvant des situations idéalisées. Il s'agit de mettre à distance l'affirmation de vérités culturelles sur l'autre afin de se situer dans un perpétuel questionnement et d'observer « la présentation de soi en tant que dimension intégrante du discours » (Amossy, 2010 : 7). Il est intéressant d'examiner comment sont utilisés des éléments culturels pour se mettre en scène lors d'interactions. Adopter cette perspective, c'est aussi accepter l'idée que la rencontre avec l'autre ne se déroule pas toujours sous les meilleurs auspices. Ainsi les instabilités et les négociations sont constitutives des interactions entre les personnes, et nécessitent de prendre en compte la multitude de leurs marqueurs identitaires. Cette définition permet de sortir du modèle du tout explicable pour privilégier l'analyse de la manière dont soi et l'autre se donnent à voir dans les interactions (Goffman, 1973). Ainsi, l'approche critique constitutive de l'interculturel renouvelé nous apparaît fondamentale pour outiller les étudiants afin qu'ils pensent et agissent avec discernement en situation de rencontre.

Les cours d'interculturalité concernés ici visent à entraîner les étudiants à :

- repérer et interroger les réponses du discours commun empruntes d'allant-de-soi, de stéréotypes et préjugés ;
- prendre conscience de processus tels que la catégorisation, ou l'altérisation ;
- s'intéresser à l'usage de la culture dans une visée de pouvoir, de manipulation, ou de séduction, en situation de communication ;
- être plus prudents dans leur déclaration d'ouverture à l'autre, et réaliser que l'ouverture à l'autre peut être partiale et fluctuante.

3 Méthodologie

Le corpus est constitué de deux sous-ensembles de productions écrites, appelées « PRemier Écrit de Situation Interculturelle » (PRESI). Le premier sous-ensemble regroupe les 71 PRESI d'étudiants en L1 de sciences de l'éducation à l'Institut catholique de Paris. Le second regroupe les 21 PRESI d'étudiants en M2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation de l'université de Lorraine. Ces PRESI ont été anonymés et codés aléatoirement de L1 à L71, et de M1 à M21. Tous les étudiants ont été soumis à la même consigne lors de la première séance d'une unité d'enseigne-

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

ment portant sur l'interculturalité[1] : commenter et interpréter, à l'aide d'un guide de questions[2], trois textes anonymes relatant une expérience personnelle interculturelle vécue. Pour ce chapitre, seuls les textes correspondant à l'expérience fournie dans la figure 1 ont été retenus.

> L'année où je passais mes vacances en Sardaigne, un ami sarde m'a fait découvrir un soir un village éloigné de Cagliari. Quand il m'a emmené dans le restaurant du village, le patron nous a parlé dans un dialecte sarde. Je lui ai demandé, en italien, de répéter ce qu'il venait de me dire, ce qu'il fit, en sarde, avec un regard fermé. C'est finalement mon ami qui a passé la commande, en me disant que, tout de même, le patron ne s'était pas montré sympathique alors même que j'avais parlé italien. Il m'a par la suite expliqué que son comportement était dû au caractère isolé du village. Le fait que nous ayons été dans un petit village fait que le patron savait que je n'étais pas un habitant du village ou d'une localité proche. J'étais un nouveau visage, un nouvel arrivant, donc un étranger – ma physionomie de grand blond imberbe, bien avant que je n'aie prononcé mon prénom à consonance étrangère, ne permettait d'ailleurs aucun doute – et le patron du restaurant ne m'a pas offert l'accueil amical qu'il réservait aux gens du village.

Fig. 1 : L'expérience personnelle vécue à commenter[3]

Le groupe des étudiants de L1 est composé à plus de 90 % de femmes entre 18 et 19 ans, en formation initiale, et 83 % d'entre eux commencent leur première année d'études supérieures après le bac. La moitié des étudiants est issue d'une filière dite scientifique. Enfin, pour la plupart, l'inscription à ce diplôme est motivée par la volonté de devenir enseignant.

Les 21 étudiants de M2 sont à 80 % des femmes, âgées de 21 à 26 ans. Leurs parcours universitaires sont variés et touchent des disciplines diverses, les deux licences les plus représentées étant celles de sciences du langage (cinq étudiants) et de langues étrangères (quatre étudiants). Enfin, 62 % ont choisi la préparation au concours de professeur des écoles, et les autres une filière ouvrant à des fonctions de formation d'adultes.

La méthode d'analyse choisie combine deux approches :

[1] Les étudiants ont produit leurs PRESI en septembre 2017, en L1 pour le cours « Altérité et interculturalité » (18 h), en M2 pour le cours « Langues et interculturalité » (27 h). Ils ont tous disposé d'une heure pour réaliser leur analyse.

[2] Le guide comportait les questions suivantes : Qu'est-ce que vous discuteriez à partir de cette situation (de ces situations) ? Des éléments du récit vous posent-ils problème ? En quoi cette situation peut-elle être qualifiée ou non d'interculturelle (justifiez) ? Il terminait par : Analysez votre réponse. Vous pouvez faire référence à des sources, des auteurs, des travaux que vous connaissez.

[3] Ce texte est une version légèrement modifiée et raccourcie d'un texte rédigé par un étudiant dans le cadre du cours de l'année précédente.

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

- une analyse quantifiée, réalisée principalement à partir du logiciel NVivo[4], qui a permis de repérer :
  - les termes les plus fréquents dans les PRESI ;
  - l'occurrence des termes de référence que nous avions déterminés à partir du cadre théorique (ex. : interculturel, identité, stéréotype) ;
- une analyse thématique, développée à partir des trois catégories suivantes :
  - la reformulation de l'anecdote, avec quatre critères : définition de la situation interculturelle, remise en cause du narrateur, dynamique de réflexion, ajouts par l'étudiant ;
  - les modalités d'analyse, avec quatre critères : énonciation (je/nous/on), anecdote personnelle, termes théoriques, termes de la doxa ;
  - la vision de l'interculturalité, avec deux critères : définition, idéalisation.

Les deux approches ont porté dans un premier temps sur chaque PRESI retenu, pour préciser le positionnement de l'étudiant à l'intérieur de son groupe, puis, dans un deuxième temps, les données ont été rassemblées afin de permettre l'analyse contrastive des deux groupes.

4 Résultats de l'analyse des textes

4.1 Points communs L1 et M2

Nous proposons ici de discuter deux des points communs relevés dans l'analyse des PRESI des deux groupes. Le premier point montre comment les étudiants se positionnent en adéquation avec le discours commun lorsqu'il s'agit de parler de l'étranger et fournit un point de vue objectif sur leur utilisation de connaissances scientifiques pour commenter les situations interculturelles. Le deuxième point montre leur difficulté à changer de point de vue quand un problème se pose à eux.

4.1.1 Ambiguïté des termes mobilisés

Nos analyses montrent que les étudiants utilisent un certain nombre de termes autour de l'interculturalité dans leurs écrits. Près de 72 % des PRESI des M2 et 50 % des PRESI des L1 en présentent. Des termes sont utilisés avec une fréquence semblable dans les écrits des deux populations, notamment « clichés » et « préjugés », illustrés dans les deux exemples suivants :

> Il n'est pas sympathique avec les étrangers, il doit avoir quelques préjugés sur eux. (L070)
>
> On peut aussi évoquer les notions de préjugé, de stigmatisation, de rejet des personnes qui n'appartiennent pas à notre culture. (M003)

[4]NVivo est un logiciel d'analyse qualitative des données produit par QSR International (https://www.qsrinternational.com/nvivo/home).

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

Cette fréquence n'est pas étonnante, dans la mesure où ce sont des termes très utilisés dans de nombreuses questions vives de société qui traitent de situations interculturelles. Mais leur sens reste flou, et la formation vise notamment à amener les étudiants à réfléchir à l'imprécision de certains termes utilisés dans les constructions sociales qui relèvent moins d'une approche scientifique que de la « doxa », c'est-à-dire d'opinions communes aux membres d'une société et qui sont relatives à un comportement social[5]. Si la doxa joue un rôle dans la construction de l'interprétation pour les deux groupes d'étudiants, il ne s'agit pas tout à fait de la même influence. Les termes « différence(s) » et « racisme/raciste » sont bien présents chez les L1, comme dans l'exemple 3, mais sont absents des écrits des M2. Inversement, la notion d'« ouverture d'esprit » (exemple 4) est plus fréquente chez les M2 que chez les L1.

> Dans ce texte, on voit que la différence n'est parfois pas acceptée ce qui peut être vu comme une forme de racisme même si là, il s'agit seulement qu'un village isolé sarde n'aime pas les nouveaux arrivants. (L010)
>
> Je discuterais de la façon dont les personnes de différentes langues peuvent se percevoir. Mais aussi je parlerais de l'ouverture d'esprit des gens en fonction des langues/cultures. (M006)

Cependant, nous constatons qu'il y a, déjà en L1, des signes d'une réflexion par rapport à ces termes chez certains étudiants, notamment à travers l'utilisation de guillemets, comme pour le mot « raciste » dans l'exemple 5. L'emploi des guillemets en modélisation autonymique montre que le scripteur veut attirer l'attention du lecteur sur ce terme précisément, lui laissant à charge l'interprétation (Charaudeau & Maingueneau, 2002 : 290).

> Le patron est fermé face à l'inconnu, comme si n'avait jamais voyagé de sa vie, et comme s'il était « raciste » en quelque sorte. (L041)

Plus présente chez les M2, cette distanciation se manifeste souvent par l'emploi du mot « étranger » à la fois entre guillemets et souligné :

> Le fait aussi que dans ce village, les « étrangers » sont mal accueillis car ils ne sont pas du village. (M021)

Notons que les étudiants écrivent pour un lecteur particulier, l'enseignant, qui a notamment à charge l'évaluation des productions. On peut alors penser qu'ils emploient les guillemets et le soulignage pour lui signifier qu'ils ne posent pas comme allant de soi certains termes inscrits dans les débats publics et soumis aux conjonctures politiques.

D'autre part, dans les écrits des deux groupes, nous constatons l'absence de références directes à des appuis théoriques pour argumenter l'interprétation proposée, alors qu'on

[5] Dictionnaire Larousse en ligne : https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/doxa/26675

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

pouvait s'y attendre, d'une part parce que la consigne le suggérait (*cf.* note 2), et d'autre part parce que les problématiques interculturelles sont désormais inscrites dans les *curricula* sous des formes diverses. Chez les étudiants de L1, on pouvait s'attendre à la mobilisation de références philosophiques, étant donné que la préparation du baccalauréat les a déjà confrontés à certaines théories[6]. Les étudiants de M2, eux, auraient pu se baser sur des cadres théoriques vus en licence et en M1, notamment les M2 titulaires d'une licence de langue où langue et culture sont reliées dans les enseignements. Les résultats des analyses nous amènent à nous questionner sur les raisons de ce manque de références, que l'on trouve tant chez les L1, qui débutent leur cursus universitaire, que chez les M2, qui le terminent.

Certains termes, dont la définition théorique, issue des travaux scientifiques cités, sera travaillée dans la formation, sont toutefois présents dans les écrits des deux groupes. Dans les PRESI des M2, 71 % des textes comportent au moins deux de ces termes, tandis que ce n'est le cas que pour 25 % des PRESI de L1. Le terme le plus courant chez les L1 est « discrimination », ce qui n'est pas étonnant dans la mesure où la discrimination en éducation comme en formation est désignée comme un phénomène à prendre en compte (Rapport relatif aux auditions sur les discriminations en milieu scolaire, 2010) et à combattre (loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013). On constate par ailleurs que certains étudiants modèrent leur emploi par l'ajout de « une forme de », comme dans l'exemple suivant :

> Nous pourrions discuter du gérant du restaurant qui n'a pas eu le meilleur comportement qui soit. Du fait aussi qu'il ait jugé sans le connaître son client. C'est une forme de discrimination. (L055)

Chez les M2, les termes les plus courants sont liés aux langues et dialectes, mais seul un étudiant fait référence à un cours universitaire lorsqu'il convoque ces notions :

> Lors d'un cours de linguistique auquel j'ai pu assister, l'enseignante a insisté sur le fait qu'on ne pouvait dénombrer le nombre de langues existant dans le monde. La distinction entre langue officielle, langue régionale et dialecte peut être établie, mais les limites sont floues. (M005)

En conclusion de l'utilisation de ces termes dans les PRESI, notre analyse semble montrer que leur présence ne préjuge pas suffisamment d'une compréhension pertinente de la notion théorique concernée. Elle pointe ainsi l'importance, dans la formation, d'écarter certains termes communément liés aux situations interculturelles mais qui restent trop imprécis, comme « cliché », « préjugé » et « stéréotype », et parallèlement de travailler les significations théoriques d'autres termes comme « discrimination », « identité » et même « culture ». Pour le dire autrement, la formation s'emploie à dénaturaliser des termes qui sont utilisés comme des évidences par les étudiants.

[6] On trouve en effet la notion de « sujet » dans les programmes des trois séries ES, L et S, et celle d'« autrui » pour ES et L.

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

4.1.2 Non-remise en cause du narrateur

Dans les écrits des deux groupes, il n'y a que très peu de remise en question du point de vue du narrateur interne du texte et des explications qu'il propose pour justifier le comportement du restaurateur. Peut-être que cela est dû à un manque de temps pour produire les PRESI, ou au respect des attentes professorales imaginées ou légitimes en situation d'évaluation. Le plus souvent, les étudiants prennent la description dans le texte comme point de départ pour argumenter, avec parfois, surtout chez les L1 mais également chez les M2, le rajout d'inférences stéréotypantes, comme dans les exemples 9 et 10 :

> En Sardaigne, les commerçants n'ont pas l'air de parler d'autres langues que la leur et traitent tous ceux hors de cette ville comme des étrangers. Dans ce village, les gens ne sont pas amenés à rencontrer d'autres gens d'une culture différente. (L017)
>
> Avant même d'avoir parlé, le patron savait déjà qu'il n'allait pas adopter la même attitude qu'avec quelqu'un vivant dans le village sarde. On peut penser que cela est dû au fait qu'il vit dans un village éloigné du milieu touristique. (M007)

Cette adoption du parti du narrateur se manifeste cependant différemment : les étudiants de L1 choisissent d'abord, lorsqu'ils interprètent, de reformuler en ajoutant des inférences. Par contre, les étudiants de M2, même s'ils remettent parfois en question l'attitude du patron, n'interrogent que très peu le propos du narrateur. Néanmoins, quelques-uns tentent d'expliquer le comportement du patron, et plusieurs étudiants mettent en avant l'importance de repenser autrement les hypothèses de l'auteur :

> L'auteur n'émet pas de jugement, mais il ne faudrait pas que son récit incite ceux qui l'écoutent à penser que tous les Sardes sont peu chaleureux. (M014)

En conclusion de la présentation des points communs entre textes L1 et M2, notre analyse atteste de la présence d'un certain positionnement réflexif chez les étudiants, que ce soit en L1 ou M2. Notre étude fait également émerger deux axes de différenciation : la manière dont les étudiants conçoivent l'interculturalité, et la forme rédactionnelle qu'ils adoptent. Nous allons présenter ces spécificités d'abord pour les L1, puis pour les M2.

4.2 Éléments spécifiques L1

4.2.1 Conception de l'interculturalité

La conception de l'interculturalité des étudiants de L1 montre une tendance à adopter un positionnement idéalisé de l'interculturalité ainsi qu'une explication causale dans la formation de jugements.

Chez eux, l'interculturalité est majoritairement perçue comme un échange, un partage entre cultures (30,99 %). Ils se réfèrent souvent à l'association entre interculturalité

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 échange réussi entre des personnes. Quelques étudiants évoquent la situation de contact et les confrontations entre personnes porteuses de cultures différentes comme définitoire de l'interculturalité :

> Je qualifierais la situation d'interculturelle, du point de vue où il y a la présence de personnes de différentes cultures. (L025)

Mais la situation n'est jamais observée sous le prisme des contextes historiques, sociaux, et/ou politiques. Les extraits suivants témoignent de la vision largement idéalisée de l'interculturalité rencontrée dans les écrits des étudiants de L1 :

> Pour moi, on ne peut pas qualifier cette situation comme interculturelle car il n'y a pas eu de véritable échange entre ces deux personnes. (L052)
>
> Alors, je pense que la notion d'interculturalité est synonyme d'ouverture d'esprit ou d'ouverture aux autres. (L062)

Les étudiants ne cherchent que rarement à contextualiser la situation et à problématiser la notion d'interculturalité. De ce fait, ils émettent des jugements selon leurs propres cadres, en utilisant le marqueur culturel géographique, mais très rarement le caractère professionnel de la situation, alors que ces deux informations sont fournies par le narrateur.

En plus d'une vision plutôt idéalisée de l'interculturalité, limitée à la rencontre de personnes aux origines géographiques différentes, les étudiants de L1 tendent à opérer de nombreux jugements. L'extrait suivant est illustratif des évaluations du patron du restaurant :

> Celui-ci aurait pu exercer correctement son métier de restaurateur quelle que soit la personne qu'il a devant lui. Cet « étranger » reste un client comme les autres même s'il ne vient pas du village. (L021).

Les étudiants cherchent à expliquer les comportements en lien avec la culture des protagonistes, en inférant des qualités ou des valeurs à partir de leur lecture de l'anecdote. Rarement, ils évoquent la personnalité de ces derniers ou la situation dans laquelle ceux-ci se trouvent. Nous observons donc une surestimation des explications externes à la personne – l'influence de la culture – dans l'analyse du comportement des acteurs de l'anecdote. L'extrait suivant montre une inférence sur l'auteur du récit :

> Il y a un rapport d'interculturalité entre ce vacancier et son ami Sarde. J'ai pu en déduire que ce vacancier n'avait pas uniquement des amis de la même origine que lui. (L067)

Cette recherche d'explications et de justifications des comportements peut amener les étudiants à surinterpréter, voire à prédire des attitudes, comme dans l'extrait ci-dessous où l'étudiant décrit l'accueil des étrangers dans le village :

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

> Les habitants du village n'accueillent pas les étrangers. Au contraire, ils sont mal vus et pas bien traités. Je pense qu'il doit y avoir un malaise quand un étranger se retrouve là-bas. Ils n'ont pas l'air de vouloir partager les mêmes valeurs. (L017)

4.2.2 Forme rédactionnelle

Les étudiants de L1 montrent trois spécificités rédactionnelles : ils ont tendance à reproduire des schèmes de la discussion scolaire, à ne pas évoquer leurs expériences personnelles et à exprimer une certaine affectivité dans leur interprétation de la situation.

Lorsqu'ils rédigent leur analyse de la situation présentée, les étudiants de L1 adoptent la forme stylistique de la discussion dans la plupart des cas :

- introduction : présentation générale de la situation, avec emploi de formes impersonnelles ;
- développement : introduction du « je » ;
- conclusion : résumé de l'argument développé par l'étudiant.

Cette forme rédactionnelle implique la construction d'un argument que l'étudiant tentera de démontrer dans son développement. Aussi, rares sont les écrits des étudiants qui problématisent leur positionnement. Il s'agit donc d'une forme de dissertation orientée sur le schéma de la discussion qui repose sur un débat centré sur des idées reçues.

Alors que la consigne de l'activité engage les étudiants à s'appuyer sur leurs expériences dans l'analyse de l'anecdote, rares sont ceux qui mettent en lien leur vécu avec l'histoire. Pourtant, l'utilisation énonciative du « je » est bien présente dans 63 % des écrits, avec toutefois des formes de perturbations énonciatives dans plus de 40 % des écrits, dans lesquels l'utilisation de plus de deux pronoms (je/nous/on) a pu être identifiée, comme le montre l'extrait suivant :

> On se demande pourquoi d'autres gens viennent chez nous alors qu'il n'y a rien à y voir. Pourtant, je trouve ça bien que des personnes se déplacent dans un petit endroit pas très connu, en plus il y en a beaucoup que nous ne connaissons pas. (L054)

L'absence de référence à des expériences personnelles s'explique peut-être par le fait que l'étudiant ignore les attentes réelles de l'enseignant et les formes des discours universitaires. Il peut s'agir aussi de l'expression de son incertitude quant à la manifestation de l'interculturalité au-delà de l'« échange réussi ».

Mais les écrits de L1 sont surtout marqués par la dimension affective. Tout d'abord, cette affectivité peut être identifiée dans la prise en charge du point de vue du locuteur-client, soutenu par plus de 94 % des étudiants. Ensuite, nous relevons des traces d'affect dans leurs interprétations.

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

Il s'agit principalement de l'indignation (19) et de l'empathie (20) :

> Cette situation est injuste je trouve. Le comportement est ridicule. Il n'a pas à réagir comme ça. Ce n'est pas parce qu'il n'est pas du village qu'il est « étranger ». Ce n'est pas en réagissant comme ça qu'il attirera des touristes dans son restaurant ! (L009)
>
> Je pense que cela fait toujours plaisir lorsqu'un étranger pratique ou essaye de pratiquer la langue, ça montre sa volonté et par défaut, je pense qu'il est de nature d'être accueillant en retour. (L006)

Il semblerait donc que les écrits des étudiants de L1 soient mis en tension entre une volonté de rationaliser les discours et l'expression d'affects renforçant la subjectivité de leur production.

4.3 Éléments spécifiques M2

4.3.1 Conception de l'interculturalité

Pour justifier leur prise de position sur le caractère interculturel de la situation, près de 70 % des étudiants de M2 donnent une définition, même succincte, de l'interculturalité. Dans ces définitions, la rencontre interculturelle n'est jamais décrite comme un « partage », ou comme un « humanisme » auquel toute personne doit aspirer, et en cela les étudiants de M2 se distinguent très nettement des L1.

Au mieux, les M2 décrivent l'interculturalité comme « un échange de cultures », mais pour la plupart, ils définissent l'interculturalité comme une confrontation de cultures différentes. Les étudiants de M2 se situent donc bien dans une vision très culturaliste de la situation, en partant du postulat que les protagonistes de la situation sont en effet de cultures différentes et en définissant les acteurs par leur origine géographique et leur langue, comme dans les deux extraits suivants :

> Cette situation est interculturelle car elle met en relation plusieurs cultures : la culture du narrateur est confrontée à la culture sarde du patron et l'ami compare la culture « italienne en général » à celle d'un « petit village sarde isolé ». (M014)
>
> Cette situation peut être qualifiée d'interculturelle, puisqu'il y a choc des cultures et par conséquent une mauvaise interprétation de chacune des deux parties. (M020)

Les étudiants de M2 font donc preuve d'une conception plus « technique » de l'interculturalité. On trouve chez eux également des éléments plus humanistes, mais si certains parlent d'« ouverture d'esprit » ou d'« enrichissement », ce n'est jamais une injonction, et ils sont conscients des difficultés possibles :

> Il y a ici la confrontation de deux cultures : celle de l'invité et celle du Sarde (le patron). On voit bien ici le mélange des cultures et les situations que ce mélange peut entrainer. (M006)

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

Quelques-uns réussissent à dépasser le parti pris du narrateur, pour dégager des constituants fondamentaux de l'interculturalité :

> Le rôle de l'ami du témoin est important dans cette situation, il est sarde de la même origine que le locuteur, mais est ami avec notre témoin. Il est un symbole de « passerelle » entre les cultures. (M011)

Même si les étudiants de M2 ne remettent presque jamais en cause la manière dont la situation leur a été décrite, ils se situent beaucoup moins dans un jugement entre bon et mauvais comportement et tentent de comprendre les comportements de chaque protagoniste, comme dans l'extrait qui suit :

> L'échange interculturel est assez pauvre car le patron refuse de communiquer et l'ami ne semble pas faire le lien entre les deux cultures pour aider le narrateur. (M014)

On constate aussi l'absence de termes à connotation péjorative chez les étudiants de M2 : même si le patron du restaurant est assez souvent décrit comme « fermé », le terme « racisme » n'est jamais utilisé pour qualifier des éléments de la situation, au bénéfice du terme plus pertinent de « discrimination » :

> Le fait que le patron modifie sa façon d'être en fonction de la personne qu'il rencontre me dérange. Il effectue une sorte de discrimination, avant même d'apprendre à connaitre la personne, il la rejette. (M007)

Ce qui semble plus important pour ces étudiants, c'est de fournir des catégories d'analyse pour interpréter la situation, et indiquer la manière dont une telle situation peut être provoquée, que ce soit, par exemple, les personnalités (27) ou les clichés (28) :

> Cette situation relève à mon sens soit de la personnalité des protagonistes soit (ou également) de l'interculturalité. (M010)
>
> Beaucoup de ces situations se basent sur des clichés. Des représentations figées qui se transmettent dans les générations. (M009)

Ils se dégagent très majoritairement de la formulation du commentaire de la situation telle qu'elle a été vécue par le narrateur, pour proposer des réflexions plus abstraites, dans une volonté de généralisation. De ce fait, certains d'entre eux renvoient les protagonistes dos à dos :

> Chacun comprend les signes selon son « pays d'origine », par exemple, le « regard fermé » est peut-être pour ne pas gêner le client alors que pour le Français cela est agressif. Les efforts de chacun sont vains et ont même un effet négatif sur la situation. (M020)

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

4.3.2 Forme rédactionnelle

Les écrits des étudiants de M2 montrent deux spécificités rédactionnelles : une forme rédactionnelle universitaire, ainsi que des modalisations de distanciation.

Leurs textes apparaissent formellement très différents de ceux de L1. Tout d'abord, près de 70 % d'entre eux proposent une structuration en trois parties, comme pouvait le laisser suggérer la consigne, et cette structuration est numérotée, certains textes comportant même des listes pour présenter l'argumentation :

> 1. À partir de cette situation nous pouvons parler :
>
> - Que l'interculturalité ne se fait pas qu'entre personnes de pays différents
> - Il peut exister une situation d'interculturalité entre des sujets d'un même pays
> - Que des régions ou des villages au sein d'un même pays peuvent avoir des langues ou une culture différentes. (M015)

Pour les M2, la qualité d'un texte « académique » repose plus sur sa clarté d'énonciation et de structuration que sur ses dimensions littéraire ou esthétique. La comparaison entre les L1 et les M2 indique donc que, pour ces étudiants de M2, l'apprentissage de nouvelles normes de rédaction semble avoir été effectué.

Nous constatons aussi le développement de cette compétence de rédaction scientifique dans le positionnement de scripteur distancié que les étudiants de M2 adoptent. Ainsi, ils utilisent, beaucoup plus que les étudiants de L1, les guillemets, qui leur permettent de signaler une utilisation distanciée de certains termes. Si, comme chez les L1, le mot « étranger » apparaît souvent entre guillemets, cette ressource formelle est, chez les M2, également utilisée pour signaler l'utilisation distanciée d'autres termes, d'abord dans leur reformulation des événements :

> Un autre aspect à prendre en compte dans cette situation c'est le refus d'« accepter » des personnes. (M002)
>
> [le patron] refuse de « faire un pas » vers l'auteur. (M001)

… mais aussi dans leur propre analyse de la situation :

> donc ici, on a deux « cultures » qui se rencontrent. (M005) ;
>
> Chacun comprend les signes selon son « pays d'origine ». (M020)

D'autres ressources de modalisation sont également utilisées pour nuancer les assertions :

> Si je dois, moi aussi, utiliser un cliché, je dirais que […]. (M008)

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

Les étudiants de M2 semblent ainsi mieux maîtriser la manière de traduire leur processus d'analyse dans leur discours.

Notre analyse nous permet de constater que les étudiants de M2 concernés par la recherche ont développé une compétence rédactionnelle universitaire, qui éloigne leurs écrits de la norme de la dissertation, pour les rapprocher des normes de l'écrit scientifique.

5 Conclusion

Les résultats donnent des points d'appui pour orienter l'élaboration des contenus de formation à l'interculturalité, pensés autrement qu'à partir d'évidences. On constate en effet que les étudiants sont prompts à utiliser avec peu de distanciation des termes qui font carrière dans les débats publics comme dans les textes prescriptifs de l'Éducation nationale. L'emploi de termes comme « racisme », « préjugé », « discrimination » (connotés négativement), « ouverture à l'autre », « respect des différences » (connotés positivement) par les étudiants, qui sont* aussi des citoyens à l'écoute du discours commun, n'a donc rien d'étonnant. Chez les M2, les résultats mettent au jour des savoirs méthodologiques acquis, qui se composent, d'une part, d'une capacité d'analyse par l'examen critique d'une situation, et d'autre part, de compétences d'écriture universitaire. Dans la formation, il s'agirait de profiter de ces déjà-là pour le travail de distanciation et de questionnement de la doxa.

La consigne de l'activité d'écriture demandée présuppose que les étudiants sont capables de distanciation. Or, l'analyse des écrits des étudiants de L1 met au jour une conception de l'activité d'analyse différente des compétences réflexives attendues des étudiants à l'université. Cette évaluation diagnostique amène des pistes de réflexion pour l'élaboration de contenus de formation qui prennent en compte les tendances des étudiants en L1, par exemple en les sensibilisant davantage aux points de vue différents pour travailler sur le jugement, les arguments et les raccourcis. Il s'agirait donc de travailler à la fois sur la mise à distance d'une situation et la nécessaire prise de recul pour en comprendre la complexité, et sur les questions d'auto-évaluation.

Dès 1996, Abdallah-Pretceille indique que l'acceptation de l'interculturalité requiert une forte dimension cognitive consciente. Notre étude montre la place importante de la doxa dans les stratégies que les étudiants utilisent pour analyser la situation présentée, même chez ceux qui font état d'éléments conceptuels qui pourraient les porter vers d'autres stratégies. Elle montre également que le stéréotype, voire le préjugé, ne se laissent pas saisir immédiatement par les étudiants, qui n'interviennent pas toujours pour les mettre au jour et les dénoncer, mais avancent plutôt des prêt-à-penser, soit jugeants soit idéalisants. Ces constats font pour nous écho à certains travaux en psychologie de l'apprentissage, notamment ceux de Houdé, autour du rôle de l'inhibition cérébrale, c'est-à-dire la capacité à contrôler ou bloquer les intuitions, les habitudes, les stratégies spontanées (Houdé, 2020). Notre recherche suggère la nécessité non seulement de déconstruire les représentations pour reconstruire une compréhension de l'interculturalité scientifiquement étayée, mais aussi d'inhiber les stratégies spontanées profondément ancrées par les apprentissages précédents, pour empêcher

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

que des « biais de raisonnement » (Houdé, 2016) n'entrent en compétition avec cette nouvelle compréhension.

Pour Houdé (2007 : 42), « l 'adulte, comme l'enfant, peut apprendre à inhiber les stratégies inadéquates de trois façons : soit par l'expérience propre à partir de ses échecs (démenti des prévisions, constat d'erreur), soit par imitation, ou encore par des instructions venant d'autrui ». Dans ce cadre, notre recherche donne des pistes pour préciser ce qu'on peut comprendre à la fois de la nature de ces biais de raisonnement dont les étudiants peuvent faire preuve et des éléments que les systèmes de formation peuvent aider à développer. Elle montre notamment comment un parcours universitaire complet, de l'entrée à l'université au master, favorise, chez les étudiants, le développement d'une capacité de mise à distance de l'expérience individuelle à la lumière de savoirs scientifiques, et également le développement de la compétence langagière nécessaire à cette réflexion critique sur soi. Par contre, il reste essentiel que les cadres conceptuels spécifiques à l'interculturel critique soient abordés dans les formations, à la fois comme des contenus de savoir et comme les soubassements incontournables pour l'agir en situation interpersonnelle, notamment pour l'agir professionnel des enseignants. Un travail critique et réflexif reste également à faire au niveau des discours institutionnels, qui posent l'interculturalité comme une démarche pour éviter les conflits. Ils tendent alors à conforter une vision de l'interculturalité éloignée de l'interculturalité critique. C'est en effet cette dernière conception de l'interculturalité, non angéliste, qui envisage les conflits en tant qu'éléments constitutifs des relations entre soi et l'autre, qui nous semble la plus apte à outiller de manière adéquate les étudiants pour les défis auxquels leur futur métier d'enseignant ne manquera pas de les confronter.

Enfin, les analyses de ce travail mettent en avant l'importance d'inclure des unités d'enseignement portant sur l'interculturalité dans les maquettes de formation pour les étudiants se destinant aux métiers de l'enseignement et de la formation. Concrètement, en plus des pistes déjà évoquées ci-dessus, notamment autour du travail de distanciation et de prise de recul, il s'agit de favoriser non seulement la prise de conscience des processus à l'œuvre lors des interactions mais aussi l'utilisation réelle des nouveaux cadres d'analyse. En cela, notre travail montre tout l'intérêt que représente l'inclusion, dans ces unités « Interculturalité », de temps de mise en pratique, où les étudiants sont placés dans des situations professionnelles et sont amenés à réfléchir sur les stratégies qu'ils mettent en œuvre lorsqu'ils agissent en tant qu'enseignants.

Bibliographie

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

Abdallah-Pretceille, Martine (1999), *L'éducation interculturelle*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? ».

Abdallah-Pretceille, Martine (2010), « La pédagogie interculturelle : entre multiculturalisme et universalisme », *Recherches en éducation*, vol. 9, p. 10-17.

Adami, Hervé (2015), « De quoi les études plurilingues sont-elles le nom ? », *in* Adami, Hervé, André, Virginie (éds.), *De l'idéologie monolingue à la doxa plurilingue : regards pluridisciplinaires*, Berne, Peter Lang.

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

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

Anquetil, Mathilde (2006), *Mobilité Erasmus et communication interculturelle : une recherche-action pour un parcours de formation*, Berne, Peter Lang.

Azaoui, Brahim, Auger, Nathalie, Zoïa, Geneviève (2020), « L'interculturel, l'arlésienne des INSPÉ ? », *Mélanges CRAPEL,* n° 41. En ligne : https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/Melanges_41_1_1_azaoui-auger-zoia.pdf

Charaudeau, Patrick, Maingueneau, Dominique (dir.) (2002), *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil.

Conseil de l'Europe (2005), *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, Enseigner, Évaluer* (CECRL), Strasbourg, Conseil de l'Europe. En ligne : https://rm.coe.int/16802fc3a8

Dervin, Fred (2010), « Pistes pour renouveler l'interculturel en éducation », *Recherches en éducation*, vol. 20, n° 9, p. 32-42.

Dervin, Fred (2016), *Interculturality in Education. A Theoretical and Methodological Toolbox*, London, Palgrave Macmillan.

Goffman, Erving (1973), *La mise en scène de la vie quotidienne*, t. 1, *La présentation de soi*, Paris, Éditions de Minuit.

Holliday, Adrian (2011), *Intercultural Ideology and Communication*, London, Sage Publications.

Houdé, Olivier (2020), *L'inhibition au service de l'intelligence. Penser contre soi-même,* Paris, PUF.

Houdé, Olivier (2016), Rationalité, développement et inhibition : un nouveau cadre d'analyse, Paris, PUF.

Houdé, Olivier (2007), « Le rôle positif de l'inhibition dans le développement cognitif de l'enfant », *Le Journal des psychologues,* 2007/1, n° 244, p. 40-42. En ligne : https://www.cairn.info/revue-le-journal-des-psychologues-2007-1-page-40.htm

Lemoine-Bresson, Véronique (2016), « Dix ans de perspective actionnelle en didactique des langues (2005-2015) : entre injonctions ministérielles et convictions enseignantes en primaire français et allemand », *Spirale. Revue de recherches en éducation,* vol. 58, p. 81-92.

Lemoine-Bresson, Véronique, Lerat, Stephanie, Gremmo, Marie-José (2017), « (Dé)construction de la notion d'interculturalité par des étudiants, futurs enseignants », *Recherches en didactiques*, vol. 2, p. 25-40.

Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.

Rapport relatif aux auditions sur les discriminations en milieu scolaire : remis au ministre de l'Éducation nationale, porte-parole du gouvernement, le 22 septembre 2010.

Zarate, Geneviève (1993), *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Didier-CREDIF, *coll. « Essais »*.

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