



HAL
open science

Dynamique des représentations interculturelles et penser en langues : étude ethnographique dans un atelier de pratique philosophique et interculturelle de FLE en contexte universitaire plurilingue

Claire Allegre Le Bars

► To cite this version:

Claire Allegre Le Bars. Dynamique des représentations interculturelles et penser en langues : étude ethnographique dans un atelier de pratique philosophique et interculturelle de FLE en contexte universitaire plurilingue. Sciences de l'Homme et Société. 2022. dumas-03894269

HAL Id: dumas-03894269

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03894269>

Submitted on 12 Dec 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Dynamique des représentations interculturelles et penser en langues

Étude ethnographique dans un atelier de *pratique philosophique et
interculturelle* de FLE en contexte universitaire plurilingue

**Claire
ALLEGRE
LE BARS**

Sous la direction de : **Alice HENDERSON**

Volume 1

UFR Langage, Lettres, Arts du spectacle, Information et Communication
Département Sciences du langage et Français Langue Étrangère
Section Didactique du Français Langue Étrangère

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 27 crédits

Parcours : FLES orientation Recherche

Année universitaire 2021-2022



Dynamique des représentations interculturelles et penser en langues

Étude ethnographique dans un atelier de *pratique philosophique et
interculturelle* de FLE en contexte universitaire plurilingue

**Claire
ALLEGRE
LE BARS**

Sous la direction de : **Alice HENDERSON**

Volume 1

UFR Langage, Lettres, Arts du spectacle, Information et Communication
Département Sciences du langage et Français Langue Étrangère
Section Didactique du Français Langue Étrangère

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 27 crédits

Parcours : FLES orientation Recherche

Année universitaire 2021-2022

« L'espace que l'on peut voir naître entre les langues n'est pas prioritairement une ligne de transmission où communiqueraient les traditions, mais parfois un lieu étrange, où la confrontation de deux langues en engendre une troisième, irréductible : un espace de récréation. » (Wisman, 2012 : 103)

Remerciements

Que de rencontres et de passages ! Merci à tous ceux qui ont favorisé les différents « passages de rives » expérimentés lors de l'élaboration de ce mémoire :

Le passage initial a été possible grâce à Catherine Lovstrøm, collègue de français au lycée. Elle a su m'encourager à tourner le regard vers le français langue étrangère. Je l'en remercie vivement !

Passer le seuil n'aurait pu se faire sans Anne-Sophie Cayet, enseignante au SUL d'Aix-en-Provence qui m'a ouvert sa porte de cours avec une grande spontanéité et accepté ce « dérangement ». L'accès à sa pratique pédagogique très innovante, lieu d'intersection entre les langues et les savoirs, a permis de concrétiser ma démarche ethnographique. Nos échanges informels ont apporté des éclairages riches et stimulants pour avancer dans le processus de réflexion scientifique. Je remercie aussi Catherine David, directrice adjointe SUL qui a facilité ma demande de stage de terrain au sein du SUL. Son écoute et ses conseils ont enrichi la réflexion.

Passer des prémices à l'écriture du mémoire a été possible grâce à l'accompagnement précieux et bienveillant d'Alice Henderson de l'Université Grenoble Alpes (UGA). Cet espace de reformulation et de mise à distance a été fondamental pour tenter d'objectiver, de conscientiser et en conséquence de faire mûrir ma réflexion personnelle. Cette maïeutique faisait écho à celle pratiquée par Anne-Sophie Cayet lors de l'atelier de pratique philosophique et interculturelle et a été source de création de sens.

Encouragé par le cours de master 2 de l'UGA, le passage à une « approche discursive de l'interculturel », m'a confirmé l'importance des représentations sociales interculturelles dans tout cours de FLE et l'envie de mieux les comprendre spécifiquement dans le contexte plurilingue observé. Merci à Claudine Moïse qui a accepté de participer à l'évaluation de ce travail ainsi qu'à toute l'équipe enseignante du master FLES de l'UGA.

Merci à mes parents qui m'ont fait passer très tôt vers la pluralité africaine afin d'expérimenter, déjà, le goût des métissages et des rencontres interculturelles.

C'est sans compter le soutien inconditionnel et constructif de mon mari et de mes enfants avec lesquels je m'aventure chaque jour sur de nouvelles rives. Un merci particulier à Marine pour ses astuces et conseils. Sans eux, ce projet de master et de reconversion n'aurait pu aboutir.

DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

PRENOM : Clair

NOM : ALLEORE LE BARS

DATE : 28.08.2022

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| Sommaire | |
| Introduction..... | 6 |
| PARTIE 1 - CONTEXTUALISATION ET CHOIX METHODOLOGIQUES DE L'ETUDE | 8 |
| Chapitre 1. Une recherche ancrée dans un contexte interculturel en mutation..... | 9 |
| 1. Le contexte institutionnel..... | 9 |
| 2. Le contexte situationnel plurilingue et interculturel..... | 12 |
| 3. Le contexte interactionnel multimodal..... | 14 |
| 4. Le contexte est lui-même un enjeu dans la recherche | 18 |
| Chapitre 2. Une démarche ethnographique à visée compréhensive | 20 |
| 1. Une approche qualitative empirico-inductive..... | 20 |
| 2. Le processus de recueil des données..... | 23 |
| 3. Du recueil des données au cadre méthodologique d'analyse..... | 27 |
| PARTIE 2 - CADRAGE THEORIQUE | 32 |
| Chapitre 3. L'inter au centre de la pensée en langues avec l'autre..... | 33 |
| 1. Inter et culturalité : un renouvellement permanent | 33 |
| 2. Comprendre le soi, l'autre et leur relation dans la pluralité..... | 35 |
| 3. De la compétence à l'appropriation interculturelle | 37 |
| Chapitre 4. Les représentations sociales et la construction de sens..... | 40 |
| 1. (Se) représenter le réel pour lui donner du sens..... | 40 |
| 2. Des RS : un processus au centre de la dynamique des interactions verbales..... | 42 |
| 3. L'enjeu des RS dans la rencontre interculturelle | 45 |
| Chapitre 5. Penser en langue-s pour mettre en discours et en pratique la pluralité | 48 |
| 1. Le concept philosophique médiateur..... | 48 |
| 2. Une didactique plurilingue médiatrice du sens..... | 50 |
| 3. Co-construire le sens dans un processus dialogique..... | 52 |
| PARTIE 3 - ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNEES OBSERVEES | 55 |
| Chapitre 6. Représentations sociales de la mêmété..... | 57 |
| 1. Des autoreprésentations identitaires partagées et reconnues | 57 |
| 2. Représentation de soi hétérogène..... | 60 |
| 3. Processus d'actualisation des représentations de soi..... | 62 |
| Chapitre 7. Représentations sociales de l'altérité | 65 |
| 1. Des désignations de l'autre préétablies | 65 |
| 2. Un processus de transformation des hétéro-représentations..... | 69 |
| Chapitre 8. Représentations sociales de la relation à l'autre..... | 74 |
| 1. Les représentations de la relation linguistique..... | 74 |
| 2. (Se) représenter la relation didactique..... | 77 |
| Chapitre 9. Retour sur le processus de la recherche..... | 84 |
| 1. Limites et obstacles..... | 84 |
| 2. Perspectives..... | 86 |
| Conclusion | 88 |
| Bibliographie..... | 90 |
| Table des illustrations..... | 100 |
| Table des annexes (volume 2)..... | 101 |
| Table des matières..... | 102 |

Introduction

Suffit-il de connaître la langue pour accéder au sens et entrer dans un nouvel univers (Auger, 2004) ? Dans une classe de français langue étrangère (FLE) comme dans tout groupe social, chaque discours « rend présente » une dimension extralinguistique. En effet, les réalités de vie des locuteurs/auditeurs allophones sont mises en miroir – plus ou moins déformant – et trouvent écho dans les interactions. Les langues et cultures s’entrechoquent, font pluralité, s’hybrident. Diverses représentations plus ou moins stéréotypées (Amossy, 1991) y logent et circulent.

Cette recherche ethnographique est ancrée dans le contexte d’un atelier de « pratique philosophique et interculturelle » d’un centre universitaire de langues en milieu homoglotte suivi par 18 étudiants allophones. Ces derniers cherchent à atteindre le niveau seuil B1+ en français langue étrangère. À finalité compréhensive, l’étude s’inscrit dans le champ de la socio- et psycholinguistique et sa démarche est empirico-inductive. Elle vise à analyser le fonctionnement pédagogique et didactique de cette approche plurielle qu’est l’atelier observé et qui semble renouveler la didactique de l’interculturel et du plurilinguisme. Son caractère innovant, relativement à l’enseignement-apprentissage du FLE, est de soutenir l’expérience collective de *penser en langues*.

Cette réflexion puise son origine tout d’abord dans mon expérience d’enseignement des sciences économiques et sociales en allemand au lycée. Ce cadre pédagogique de démarche intégrée a permis d’appréhender deux éléments qui font écho à ceux de l’atelier observé : l’omniprésence de la dimension interculturelle, qu’elle soit levier ou frein aux apprentissages de la langue cible, et l’articulation entre la langue cible et la discipline. Cette recherche est aussi le prolongement des réflexions ébauchées en Master 1 sur l’objet interculturel et le plurilinguisme en classe de FLE.

L’angle de recherche qui a émergé initialement était celui d’une potentielle double dynamique entre les représentations sociales (RS) des étudiants allophones et de l’interculturalité, dans ce dispositif pédagogique spécifique de FLE. Dans leur acception sociologique, les RS, visions du monde, sont des composantes de la/les culture(s). En complément, la perspective psychosociale met l’accent sur la nature changeante et dynamique des représentations conçues comme objet et expression des rapports à l’autre, « système d’interprétation régissant notre relation au monde et aux autres, orientent et organisent les conduites et les communications sociales » (Jodelet, 2003 : 53). Surtout, la perspective sociolinguistique appréhende les représentations sociales comme des objets

langagiers mobilisables dans le dialogue interculturel. En effet, l'interculturel est le « lieu de surgissement des discours de représentations sur l'autre et sur soi » (Charaudeau, 1990 : 51). Et les RS, objets cognitifs, participent à la rencontre interculturelle. La notion d'interculturalité est un « véritable caméléon » (Dervin & Jacobsson, 2021 : 17). Ainsi, elle peut être appréhendée comme une approche ou *éducation* interculturelle à finalité comparative et dont la mise en œuvre se réalise par une *compétence* plurilingue et interculturelle. Pour d'autres, elle est une *rencontre* de diversités, un lieu de dialogues dont les fruits peuvent contenir une dimension citoyenne. Quelle que soit la perspective choisie, l'interculturalité est un processus itératif qui se construit *dans* et *avec* la/les langue-s. C'est ce qu'invite à faire l'enseignante dans l'atelier observé : effectuer un triple détour consistant à passer par la discussion autour d'un concept philosophique, afin d'expérimenter la pluralité des langues et la variabilité des représentations du monde.

En tissant ces observations de terrain avec l'état de l'art, l'objet de recherche s'est progressivement centré sur les RS interculturelles paradoxalement situées dans l'*entre* mais aussi à l'intersection des processus d'appréhension de soi et de l'autre. Le fil directeur qui guide la réflexion est la question suivante : *Quelle est la dynamique des représentations sociales interculturelles dans la pratique philosophique de penser en langues en contexte universitaire de FLE ?* L'enjeu est de comprendre dans quelle mesure l'atelier favorise l'émergence et l'actualisation des RS interculturelles et en révèle les fonctions. L'hypothèse retenue est que le dispositif peut être un lieu de complexification et de diversification des RS entre les locuteurs, qui vient nuancer les stéréotypes généralisateurs.

La réflexion est réalisée en trois temps. Le choix est fait dans une première partie de spécifier les éléments de contexte (chap. 1) et de qualifier la démarche méthodologique (chap.2) afin d'entrer en cohérence avec l'approche ethnographique. Puis une seconde partie de cadrage théorique vise à saisir l'évolution des deux fondements conceptuels que sont l'interculturalité (chap. 3) et les RS (chap. 4). Ces éléments seront ensuite mis en regard des caractéristiques de la proposition de *penser en langues* (chap. 5). Enfin, le cœur de l'analyse fera l'objet de la troisième partie. Il s'agira de relever et d'interpréter les traces de l'émergence et des transformations des RS interculturelles lors des interactions autour des concepts philosophiques. L'analyse sera organisée en trois temps selon la grille des traces élaborée : les représentations de la *mêmeté* (chap. 6), de l'*altérité* (chap. 7) et de la relation entre soi et autrui (chap. 8). Une démarche réflexive sur le travail entrepris identifiera enfin ses limites et perspectives (chap. 9).

Partie 1

-

Contextualisation et choix méthodologiques de l'étude

L'atelier de pratique philosophique et interculturelle constitue le terrain de la recherche. Il s'agit tout d'abord de caractériser les différentes composantes du contexte (chap. 1). Au-delà des données extralinguistiques institutionnelles à caractère structurel (De Sardan, 2021), des spécificités de l'espace discursif apparaissent et le contexte est lui-même travaillé dans la discursivité, de façon endogène.

Inscrite dans ce contexte et dans une approche qualitative, cette étude de cas nécessite ensuite de circonscrire les choix méthodologiques qui sous-tendent la réflexion (chap. 2) : « Le but de la méthode, ici, est d'aider à penser par soi-même pour répondre au défi de la complexité des problèmes » (Morin, E. 1986 : 27), en l'occurrence les RS interculturelles présentes dans les discours et comportements.



Figure 1-Autoreprésentations topographiques plurilingues hall du Service Universitaire des Langues. Aix-en-Provence.

Chapitre 1. Une recherche ancrée dans un contexte interculturel en mutation

Ayant pris la posture de l'ethnologue dans l'atelier observé le temps d'un semestre, j'ai pu progressivement appréhender les trois principales composantes du contexte : l'institution, la situation didactique et pédagogique, ainsi que le cadre communicatif mis en place dans cette classe de FLE.

1. Le contexte institutionnel

1.1. La genèse du projet d'observation à l'université d'AMU

C'est au sein de l'université AMU (Aix-Marseille-Université) que mon désir d'approfondir la démarche initiée en master 1 Didactique des langues option FLE a pu prendre forme, dans une perspective interculturelle et sociolinguistique. Dès juin 2021, j'avais établi un premier contact avec le Service Universitaire en Français Langue Étrangère (SUFLE) de cette université dans l'optique d'un potentiel stage d'observation de terrain. J'en connaissais l'existence, en particulier par une de mes collègues de français du lycée d'Aix-en-Provence qui y avait elle-même travaillé.

L'expérience ethnographique a débuté lors du festival des Sciences sociales « Tout migre ? » organisé par l'École des Hautes Études en Sciences Sociales. Cette rencontre pluridisciplinaire en Sciences humaines a été conçue grâce à une collaboration entre le laboratoire DILTEC (Université Sorbonne-Nouvelle, Paris 3) et le SUFLE d'Aix-en-Provence. Elle proposait entre autres choses un atelier intitulé *Forum de pratique philosophique : penser la migration* à des groupes composés d'étudiants allophones, de lycéens et de collégiens du bassin de formation marseillais et aixois. Intriguée par la nature transversale et interculturelle de ce dispositif, j'ai assisté à la restitution du travail de la matinée. Mon regard d'ex-enseignante des sciences économiques et sociales en lycée a très vite été interpellé par la richesse de cette proposition pédagogique qui consistait à expérimenter l'interculturalité et le plurilinguisme en pensant dans une autre langue (Causa, 2019) à l'aide d'un concept et de supports multimodaux, dont le dessin. La restitution m'a permis de constater l'aller-retour entre la langue cible, ici le français, et le concept de « migration ». J'ai pu rencontrer Anne-Sophie Cayet (ASC) que je ne connaissais pas, enseignante-chercheuse, docteure en didactique des langues et des cultures

qui était à l'origine de cet atelier élaboré dans le cadre de sa recherche doctorale (Cayet, 2020a).

1.2. Le cadre sociolinguistique du Service Universitaire des Langues (SUL)

Le Service Universitaire des Langues (SUL¹), ex SUFLE est un des centres de langues de l'université AMU située en France en région Provence-Alpes-Côte d'Azur. Il a pour objet principal l'enseignement du français comme langue étrangère aux étudiants et personnels de cette université ainsi qu'aux étudiants internationaux en mobilité institutionnelle (Erasmus +) ou individuelle (Derivry-Plard et *alii*, 2013). Tout en bénéficiant d'un environnement universitaire, urbain et culturel dense, son élément moteur est la préparation au DU LCF (Diplôme Universitaire de Langue et Cultures Françaises). Depuis le printemps 2022, le SUFLE est devenu le SUL, Service Universitaire des Langues, par fusion avec la MIRREL (Maison Interdisciplinaire des Ressources et Recherches en Langues). Cette mutation permet d'élargir la proposition de formation en langues aussi bien au sein des dispositifs d'apprentissage des langues pour spécialistes ou de type LANSAD² (25 langues sont proposées), que vers des enseignements disciplinaires dans une langue étrangère. Le CARLAM (Centre de ressources en Langues Aix-Marseille) vient compléter le dispositif en mutualisant les ressources papier et numériques d'auto-formation et en mettant en place des tutorats et ateliers de conversation. Ces ressources multimodales permettent d'approfondir l'apprentissage des langues et de préparer les tests et certifications en langues, dont le CLES³. Enfin des enseignements de FLE peuvent être suivis en ligne. Du reste, dans le contexte de la pandémie, le SUL a adapté son offre de formation avec un passage de l'enseignement entièrement à distance, puis à moitié en distantiel. Les enseignants ont pu développer des compétences techno-pédagogiques, grâce à la mise en place d'un forum de mutualisation des pratiques géré par Catherine Ricoul, enseignante de FLE. Cette situation inédite a joué un rôle d'accélérateur de nouvelles stratégies pédagogiques mises en œuvre par l'équipe enseignante.

Ainsi, chaque semestre, environ 300 étudiants suivent des cours de FLE sur le campus d'Aix ALLSH (Faculté des Arts, Lettres, Langues et Sciences Humaines), celui de Marseille Canebière ex- MIRREL ou en ligne. Les apprenants sont en contexte

¹ SUL <https://www.univ-amu.fr/fr/public/formation-plein-temps-cours-de-francais>

² Langues pour spécialistes d'autres disciplines

³ Certificat de Langue de l'Enseignement Supérieur

homoglotte, le français étant pour eux à la fois la langue cible et la langue de la zone géographique dans laquelle ils vivent.

L'ensemble de l'offre des dispositifs d'apprentissage-enseignement du FLE s'adresse à un public dont le point commun est d'être adulte non francophone ayant au moins un équivalent du baccalauréat (diplôme de fin d'études secondaires).

Dans la première formule annuelle ou semestrielle, les apprenants peuvent choisir le cours correspondant à un volume horaire de 18h hebdomadaires qui les prépare au diplôme universitaire de langue et culture française (DU LCF), soit 234 heures par semestre et 30 ECTS. Pour chaque niveau visé du CECR, de débutant A1 au niveau avancé C1, 10-14,5 heures/semaine de cours de langue française écrite et orale sont proposées et complétées par des séances de phonétique en laboratoire. Ces cours sont articulés avec des ateliers (un à trois) à choisir selon le niveau parmi des propositions didactiques variées, qui peuvent s'appuyer sur les dimensions créatives, artistiques ou encore sociétales (jeux phonétiques, jeux de rôle, écriture créative, expression orale, phonie-graphie, poésie-chanson, littérature et politique, etc.). L'atelier observé est celui de pratique philosophique et interculturelle. La seconde formule est intensive et proposée sur deux périodes, estivale (de juin à septembre) ou hivernale (janvier). Ces « stages de langue et culture françaises » prennent en compte les spécificités culturelles de la région (patrimoine artistique, gastronomie) et incluent des sorties culturelles. Un test de placement initial est effectué et l'évaluation finale teste les quatre compétences du CECR (expression écrite, expression orale, compréhension écrite, compréhension orale). En complément, le SUL est centre d'examen agréé pour le Diplôme Approfondi de Langue Française (DALF) niveau C1 ainsi que pour le Test de Connaissance du Français (TCF). Il est également centre de passation pour le TCF DAP en cas de demandes d'admission préalables nécessaires pour une première inscription en première année de licence dans une université française.

Ces diverses modalités de l'offre de formation du SUL répondent à une demande de formation elle-même variée car issue d'un public allophone relativement hétérogène : si certains sont étudiants à AMU et parfois aussi salariés, quelques-uns dits « non captifs » suivent les cours de FLE dans le cadre d'un programme de mobilité ou d'échange international. A l'inverse, certains apprenants inscrits sont parfois dits « captifs » car demandeurs d'asile ou réfugiés politiques. Les apprenants étant issus de tous les continents, les groupes classes sont systématiquement plurilingues. Les perspectives sont parfois la mobilité mais aussi une intégration dans une filière de l'université et dans la

société française. Finalement, ces différents facteurs orientent en partie les besoins, objectifs et motivations à l'apprentissage du FLE.

La trentaine d'enseignants met en œuvre des méthodes complémentaires, communicatives et actionnelles qui cherchent à permettre à chacun de progresser selon ses objectifs et besoins d'apprentissage, dans une écoute et un accueil que j'ai pu observer à plusieurs occasions en dehors des cours. Ainsi, l'atelier Art avait pour tâche finale la réalisation d'œuvres « à la manière de ». L'exposition « Papier, colle, ciseaux ! » organisée dans ce cadre à la Bibliothèque Universitaire d'Aix a permis d'apprécier la richesse du travail linguistique et de découvrir les expériences des apprenants à travers leur créativité. De plus, la participation au repas festif international de fin de semestre m'a permis de rencontrer certains des vingt-cinq enseignants de français langue étrangère qualifiés en FLE. Si certains sont enseignants-chercheurs, d'autres sont détachés statutairement du secondaire ou sont vacataires.

Tous sont concernés par la dynamique de partenariat entre le SUL et le SUPFLES⁴ (Stages universitaires de professionnalisation en FLE). Née en 2018, cette entité de formation professionnalisante en didactique du FLE et du FLS associe le Département de Didactique du FLE et le Service universitaire des Langues d'Aix-Marseille-Université. Elle s'appuie sur une « approche à la fois théorique et pragmatique mais aussi réflexive et a recours aux outils propres à l'analyse des pratiques ». L'université d'été proposée au mois de juillet 2022 porte sur le thème de la créativité des enseignants, des apprenants, dans le langage, les pratiques artistiques, etc. Elle viendra compléter d'autres propositions pédagogiques comme celle autour de l'étonnement nommée « D'Étonnement » vécue à l'occasion de la semaine de la francophonie en mars 2022. Des journées d'études thématiques créent par ailleurs un espace d'échanges et une réflexivité sur les pratiques pédagogiques.

2. Le contexte situationnel plurilingue et interculturel

2.1. Une grande diversité linguistique et culturelle

Le contexte d'étude est celui de l'atelier semestriel intitulé et proposé pour le second semestre par ASC « Pratiques philosophiques et interculturelle ». Cette dernière dont la langue première est le français enseigne cette langue au SUFLE depuis presque 10

⁴ <https://departfleaix.wixsite.com/fles/supfles>

ans, après avoir enseigné en section FLE↑FLS en collèges de la région parisienne puis dans des UPE2A⁵. Elle parle l'anglais, langue qu'elle a particulièrement mobilisée lors de son année d'étude en Angleterre ainsi que l'espagnol et a commencé plus récemment l'apprentissage du chinois. L'ouverture, l'empathie et le professionnalisme marquent mon premier contact avec ASC, qui m'ouvre sa porte de classe, impressions qui seront confirmées sur l'ensemble des séances de l'observation de terrain.

Les douze séances de deux heures hebdomadaires ont lieu du 18 janvier au 22 avril 2022. L'atelier accueille 18 étudiants allophones jeunes adultes au 2/3 féminin qui visent le niveau seuil intermédiaire B1+. Venant de 11 pays différents⁶, l'ADN du groupe est la diversité linguistique et culturelle. Ainsi, le questionnaire réalisé en fin de semestre auprès de 11 des 18 étudiants indique que la plupart d'entre eux déclarent parler quotidiennement le français (9/11), l'anglais (8/11), l'espagnol (4/11) mais aussi le russe (2/11), le kurde (1/11) et l'arabe (1/11) (annexe 13). Sept étudiants étant absents lors de la passation du questionnaire du fait des examens, la statistique n'indique pas leurs langues premières respectives, à savoir le vietnamien, le chinois, le portugais, l'allemand. Une partie des apprenants déclare parler occasionnellement l'anglais et le français, le créole haïtien et plus rarement le turc. Nous observons que 5 étudiants sont hispano- et lusophones (Venezuela, Pérou), 4 viennent des États-Unis et parmi les trois qui parlent le turc, deux parlent aussi le kurde. Tous les apprenants ont donc des répertoires linguistiques au moins trilingues et des expériences culturelles diversifiées.

2.2. Une invitation à la pratique philosophique et interculturelle

La pluralité linguistique et culturelle me semble aussi disciplinaire, via la dimension philosophique présente dans l'intitulé de l'atelier. D'ailleurs, les attentes que certains apprenants ont exprimées de façon informelle sont celles d'un cours "classique" de philosophie. Or l'enseignante invite très vite les apprenants à un déplacement, en expérimentant une double pratique.

Le premier défi est la pratique interculturelle. Le groupe d'apprenants de français langue étrangère étant riche de sa diversité, il offre un « contexte propice au développement d'une dimension plurilingue et interculturelle dans

⁵ Unités pédagogiques pour les élèves allophones nouvellement arrivés. Des ateliers de philosophie y ont été proposés par A.S. Cayet dans une dizaine d'établissements du secondaire de l'académie d'Aix-Marseille dans le cadre de sa recherche doctorale (Cayet, 2020a : 2)

⁶ Allemagne (1), Brésil (1), Chili (1), Chine (1), États-Unis (4), Kurdistan (1), Pérou (1), Russie (2), Syrie (1), Turquie (2), Venezuela (2), Vietnam (1)

l'enseignement-apprentissage telle qu'elle est promue par le Conseil de l'Europe" (Simon, 2017 : 6). Mais les activités interculturelles présentent le risque d'ethniciser la relation et de différencier les langues-cultures (Cayet, 2016 : 3). C'est pourquoi, au lieu de découvrir et collectionner des connaissances sur les cultures, le travail consiste à "penser *inter* quand souvent on pense *culture*". L'enseignante propose un espace et une pédagogie de la rencontre avec l'autre en facilitant le dialogue à partir de thèmes à la fois universels et singuliers et en s'appuyant sur une seconde pratique.

En effet, les apprenants sont amenés à pratiquer une philosophie pragmatique. ASC inscrit ici son choix pédagogique dans son expérience antérieure de la discussion à visée philosophique (DVP) avec les élèves allophones nouvellement arrivés en France (ENEA). Ainsi, dès sa séance introductive, elle propose aux apprenants du SUL de « questionner nos représentations du monde à partir de thèmes philosophiques », de « faire émerger des pensées, les imaginaires, les sensibilités et les discuter ensemble » et surtout de faire un pas de côté et « penser sa pensée *en* langues ». Mon regard d'observatrice enseignante ayant pratiqué le débat autour de questions sociologiques est saisi par ce que je considère être un défi dans un contexte allophone. Je suis novice de cette tradition philosophique pragmatiste qui a inspiré le dialogue philosophique sous différentes formes, telles que les communautés de recherche philosophique (CRP) (Lipman & Decostre, 2006) ou les discussions à visée philosophique et démocratique (DVP). Conceptualiser, problématiser, argumenter, dans une posture réflexive (Tozzi, 2011 ; Cayet, 2018) permet de « tisser ensemble » et co-construire le sens autour de questions existentielles. L'atelier prend appui sur ces dispositifs, tout en visant en priorité la compétence interprétative (Cayet, 2020b). Celle-ci devient un levier de l'enseignement-apprentissage de la langue cible. Chaque participant met « en jeu ses expériences spécifiques et son engagement dans les interactions avec le monde et avec autrui » (Simon & Fournel, 2021 : 79), dans une éthique relationnelle et une réflexivité encouragée par le schéma de communication. L'autre est un semblable singulier qui donne à penser, et réciproquement (Abdallah-Pretceille, 1997, citée par Cayet, 2020b). L'expérimentation et la subjectivité sont donc au cœur du processus de compréhension.

3. Le contexte interactionnel multimodal

3.1. Un rituel en 7 étapes

Le contrat didactique s'élabore progressivement durant le semestre dans ce cadre plurilingue, en mettant au centre la dimension expérientielle, à la fois singulière et collective. Il est rendu visible par un livret individuel, sorte de portfolio confectionné par

l'enseignante et que chaque apprenant peut s'approprier en y laissant ses traces écrites personnelles. Chacune des 11 séances de deux heures hebdomadaires se déroule selon le même rituel pédagogique et communicatif. Celui-ci est composé de 7 étapes successives (annexe 2) autour d'un thème philosophique par séance, annoncé au début du semestre et rappelé la semaine précédente.

La première étape est celle de l'élaboration d'une carte mentale plurilingue. Chaque étudiant se déplace physiquement au tableau afin de noter la ou les traductions du mot/thème dans sa langue première ou celle de son choix. Une expression peut aussi être proposée. Je relève l'intérêt d'impliquer le corps autant que l'intellect par ce déplacement furtif mais symboliquement fort : il pose visuellement l'identité de chacun. Ce temps de traduction est un « lieu privilégié de rencontre avec soi et une expérience de l'altérité » rappelle A. Leconte lors de l'atelier⁷ de l'Université d'été 2022 du SUL. Puis (étape 2) l'enseignante fait prononcer le mot dans la langue première et fait contextualiser chaque trace du champ lexical plurilingue élaboré collectivement. Il s'agit de faire éclaircir le sens, d'explicitier les espaces intraduisibles, les liens d'intercompréhension ou d'opposition entre les lexèmes, entre le portugais et l'espagnol par exemple, ou le turc et le kurde. Elle vise à expliciter la « charge culturelle » portée par chaque mot. Plus rarement, un étudiant traduit le concept autrement (étape 3) : un dessin, un collage, un objet significatif du thème de la séance (par exemple la Bible en chinois lors de la séance sur le bonheur) ou encore un geste (un cri a été produit lors du thème sur la violence) qui a de nouveau impliqué le corps de chacun.

Après 30 mn environ débute la phase 4, la plus longue. Il s'agit de co-construire une « seconde carte mentale collective en langue française », à partir des réflexions préparées à l'écrit par les étudiants, avant le cours. Cette étape a lieu en langue-cible, mais les autres langues sont toujours accueillies en mode alternant. L'enseignante transcrit au tableau les mots-clés en les reliant parfois entre eux. Il arrive qu'elle reformule. Elle établit des associations entre les mots, rendus visibles par les traits tracés entre les mots proposés, en faisant traverser le mot par son filtre d'experte. L'élaboration est collective et interactive, par un tour de table, et dure environ 25-30 minutes. Quelques tours de paroles ont lieu entre étudiants mais la majorité se passe entre un apprenant et l'enseignante. Les étudiants

⁷ A. Leconte, maitresse de conférences à AMU et formatrice au SUPFLES, anime l'atelier intitulé *Créativité et traduction littéraire : vers le dialogue interculturel*. https://www.univ-amu.fr/system/files/2022-06/Brochure%20SUPFLES_univ%20e%CC%81te%CC%81%202022.pdf ; <https://www.univ-amu.fr/fr/public/stages-universitaires-de-professionnalisation-en-fles>

attentifs et impliqués sont invités à prendre des notes à mesure de l'élaboration. Lorsqu'on regarde la carte mentale finale au tableau, des groupes d'idées apparaissent, composés de connaissances, d'opinions et de représentations imaginaires.

Puis à partir de cette carte mentale, la phase 5 propose d'élaborer une ou deux « questions philosophiques » en binômes ou trinômes d'apprenants et dure 5-10 minutes. La mise en commun des questions écrites au tableau et relues à voix haute par l'enseignante est suivie d'un vote pour la question qui fera l'objet d'une discussion plus approfondie pendant les 15 à 20 minutes suivantes (phase 6). Cette discussion est précédée d'une courte préparation individuelle de quelques arguments. Les tours de parole sont auto-sélectionnés et l'enseignante intensifie son rôle d'animatrice.

Enfin, la dernière et 7ème étape permet de rassembler par écrit les points forts partagés et découverts, tant sur le contenu (« Si je ne retenais qu'une seule chose, ce serait : ...) que sur les formes linguistiques (« Quelques remarques linguistiques ») dont certains étudiants étaient demandeurs.

Ainsi, ce “format interactionnel prévisible” (Cicurel, 2002 : 148) explicité avec précision lors de la première séance permet de ritualiser et de structurer les interactions dans le temps et dans l'espace. Cependant certains paramètres externes et internes de déritualisation sont identifiés : l'espace est modifié, les tables étant installées en cercle de sorte que les apprenants puissent tous se voir, s'entendre (avec le masque) et se parler (annexe 12). Le mode conversationnel est encouragé dans la phase de discussion et l'enseignante accepte de remettre en question son rôle d'experte. De plus, même si le vouvoiement est tacitement installé, l'usage réciproque du prénom prévaut. Par ailleurs, la focalisation est maintenue prioritairement sur le contenu. L'enseignante évite les hétéro-corrections et ne les enclenche que lorsque la compréhension est fragilisée.

3.2. Une multimodalité au service d'une co-construction

Pour favoriser l'expérientiation, processus qui prend en compte l'histoire et les attentes de chacun, le transforme et mène à la réflexivité, ce dispositif en présentiel est complété par des partages en distanciel. Via l'espace collaboratif *Wakelet* proposé par l'enseignante et situé sur l'espace numérique de travail de l'université AMETICE, chaque étudiant est libre d'y poster un ou plusieurs documents multimodaux (image, vidéo, texte, audio) représentatifs et/ou illustratifs de la notion.

La dernière et 12ème séance permet un retour sur l'expérience à partir d'éléments sélectionnés sur *Wakelet* par l'enseignante ainsi que la passation de son questionnaire

habituel. Je propose aussi mon questionnaire aux 11 étudiants présents (sur 18 inscrits) et un riche échange oral a lieu à partir de dessins sélectionnés dans leurs livrets (annexe 15). Dans ce groupe, les apprenants ont saisi tardivement la proposition de produire des dessins, en l'occurrence pour la remise des livrets en fin de semestre. En conséquence, les échanges à partir de ces « dessins réflexifs » ont été moins nombreux que prévus pour l'ensemble du groupe mais très créatifs. (Molinié, 2010 ; Muller, 2012b).

En termes d'évaluation, trois éléments incitent les étudiants à devenir sujets agissants de cette proposition pédagogique : la régularité dans la participation orale et écrite sur le site *Wakelet* (documents postés) durant le semestre ; en binômes désignés, la production écrite d'un compte-rendu de séance à partir des prises de notes individuelles, à envoyer dans la semaine, corrigé et diffusé au groupe ; la tenue du livret personnel (prise de notes, dessins, collages, etc.).

3.3. Un détour par une “discipline non linguistique” ?

Cette proposition d'expérience *dans et par* la langue a retenu mon attention car j'ai enseigné plusieurs années une discipline dite non linguistique (DNL) (Duverger, 2008 ; Causa, 2014) en section européenne de lycée, les sciences économiques et sociales en allemand. Cette forme de dispositifs s'est institutionnalisée depuis une vingtaine d'années sous des formes variées : sections internationales, sections européennes ou de langues orientales (SELO⁸), DNL hors SELO, LANSAD et se réfère à la méthodologie CLIL (Content and *Integrated* Language Learning)/ EMILE (enseignement d'une matière *intégrée* à l'enseignement d'une langue étrangère). L'apprentissage d'une matière est réalisé via une langue autre que la langue maternelle⁹. Il s'agit d'élaborer l'articulation entre langue étrangère et contenu disciplinaire (Henderson, 2019). Dans ce contexte, l'alternance des langues comme la « capacité à exploiter un répertoire linguistique en assemblant, intégrant et alternant délibérément les langues, au niveau des énoncés et des discours » (CECR, 2018 : 165) est au service du contenu disciplinaire. Comme l'analysent M. Cavalli et D. Coste (2017 : 48), « ces autres matières sont à la fois *portées* par la langue et *porteuses* de langue (son lexique, ses formes de discours : scientifique, de didactique, de vulgarisation/diffusion) ». Cette démarche

⁸ [Apprendre en langue vivante \(SELO et DNL hors SELO\) | éduscol | Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports - Direction générale de l'enseignement scolaire](#)

⁹ ADEB : association pour le développement de l'enseignement bilingue : <http://www.adeb-asso.org/enseignement-bi-plurilingue/>

transversale contribue à l'élargissement des répertoires langagiers et culturels des apprenants ainsi qu'à l'enrichissement de leur expérience du monde et de leurs contacts avec d'autres cultures. De fait, dans une démarche décloisonnée, l'interculturalité y est « cultivée » et enseignée, à la fois comme valeur, compétence et rencontre.

Intuitivement, au début des observations de l'atelier au SUL, je perçois cette approche plurielle comme un « dispositif intégré » (Candelier, 2008 : 68). Elle semble « amener un travail de conscientisation et de réflexion sur l'altérité, provoquer une décentration » (Simon, 2017 : 30). De surcroît, nous retrouvons des points communs entre l'atelier observé et le programme de philosophie comme discipline ou matière enseignée en classe terminale du lycée, inscrit au Bulletin officiel¹⁰. Ainsi, les savoirs-faire que sont la conceptualisation, les questionnements et la problématisation ainsi que l'argumentation sont au cœur des deux propositions pédagogiques. Les notions proposées dans l'atelier sont aussi étudiées par les lycéens de toutes les classes de terminale, comme l'art, le bonheur, le langage, la liberté, le travail et le temps. Et certes les compétences linguistiques, communicatives et interculturelles sont annoncées explicitement et s'inscrivent dans les objectifs du CECR.

Toutefois, la démarche pédagogique de cette enseignante-chercheuse est innovante dans ce contexte universitaire. Il s'agit bien d'une « pratique » en L2 réalisée par des apprenants allophones. Elle s'appuie sur le caractère plurilingue des étudiants, ce que je n'ai pas expérimenté dans mes classes bilingues de DNL. Son but n'est pas strictement de transmettre des connaissances philosophiques, linguistiques ou culturelles mais de pratiquer la maïeutique et le dialogue socratique, en articulant l'abstrait et le concret. Il s'agit de penser *en* langues (Cayet, 2020b : 1). Les conditions d'énonciation laissent le double « je », sujet apprenant et sujet personne, (Moore & Simon, 2002) s'exprimer en langue-cible mais aussi via l'alternance codique, de façon formelle comme informelle. L'approche est interactionniste, dialogique et relationnelle. Elle favorise la collaboration et vise l'émancipation et l'appropriation, par conscientisation de soi et de l'autre.

4. Le contexte est lui-même un enjeu dans la recherche

La prise en compte des éléments macro, méso et micro-contextuels est essentielle dans notre recherche ethnographique. Certes, le contexte est un référentiel structurant qui prédétermine en partie la situation pédagogique, l'objet d'étude. C'est pourquoi il importe

¹⁰ BO spécial n° 8 du 25 juillet 2019 : <https://eduscol.education.fr/document/24043/download>

de comprendre le dispositif didactique « sous la lumière des conditions sociales où il s'enracine » (Blanchet & Rispaïl, 2011 : 67). En effet, le contexte est le lieu où se logent, se dévoilent et parfois se transforment les représentations des locuteurs plurilingues, qu'elles soient interculturelles ou qu'elles portent sur cette proposition didactique inhabituelle.

Si la notion de contexte est une notion importante en didactique des langues, c'est qu'elle s'identifie principalement à l'ensemble des représentations que les apprenants ont du contexte, introduisant par là même des variations culturelles et interculturelles dont la prise en compte est alors féconde. (Cuq, 2003 : 54)

De plus, le contexte est lui-même un processus dynamique. En effet, les participants, bien qu'influencés par ces données contextuelles préexistantes, contribuent à le transformer par leurs interactions (Simon, 2019 : 23).

Le contexte est aussi le lieu d'élaboration de la pensée : « l'objet-langue n'est pas donné mais à construire » (Beacco, 2011 : 32). En conséquence, bien que ce dispositif soit le fruit d'une expérience pédagogique passée réalisée par ASC en UPE2A, il présente une singularité et sa propre dynamique. Ainsi par exemple, celui observé ce semestre ne semblait pas avoir produit autant de dessins réflexifs que le semestre précédent, selon les observations de l'enseignante qui poursuit sa recherche sur ce dispositif. Je prends conscience du double caractère singulier et déterminant du contexte pour ma réflexion et de cette « mise en abîme » cumulative dans la recherche, en observant une enseignante elle-même chercheuse.

Enfin, j'observe que la contextualisation des contenus des interactions est un levier pédagogique clé utilisé par l'enseignante afin d'ancrer et d'explicitier les pensées échangées à partir du concept philosophique. Ainsi, comme tout écosystème, le contexte est à la fois une donnée et un processus.

En résumé, cette immersion dans le contexte apporte les éléments nécessaires à la réflexivité et la prise de recul sur ces circonstances didactiques singulières. L'organisation de cet atelier favorise une expérience *par* la langue et ne consiste pas uniquement à apprendre *la* langue (Causa, 2019). Le cadre communicatif exolingue et plurilingue est fortement ritualisé, ce qui pourrait favoriser l'émergence verbale de représentations de différente nature ainsi que la rencontre interculturelle. Cette esquisse nous permet dorénavant de mieux appréhender les choix méthodologiques effectués pour la recherche.

Chapitre 2. Une démarche ethnographique à visée compréhensive

Dès lors que la contextualisation est une des étapes de toute interprétation, comment les éléments et la dynamique contextuels orientent-ils les choix méthodologiques ? Il importe d'explicitier de façon réflexive la matrice de pensée et d'action dans laquelle la recherche « s'inscrit, dont elle procède et qu'elle contribue à développer ». (Blanchet & Rispail, 2011 : 27). Après avoir qualifié la nature de l'approche choisie, le processus de recueil des données sera ensuite explicité, afin de caractériser dans un dernier temps les éléments et les processus de l'analyse.

1. Une approche qualitative empirico-inductive

1.1. Une visée compréhensive

Dans le cadre de cette recherche, ma visée n'est pas d'évaluer, d'expliquer ou de produire une recherche-action. La finalité est compréhensive afin de départager « les préjugés féconds de ceux qui ne le sont pas » (Karsenti & Savoie-Zajc, 2018 : 80). Dans une perspective herméneutique, comprendre « ne saurait se concevoir sans un point de vue, des coordonnées temporelles et culturelles, et la possibilité qu'on « comprenne » de plusieurs manières différentes sans être capable de désigner la meilleure ou “la” bonne » (de Robillard, 2011 : 25).

Je tente de comprendre et donner du sens à une innovation didactique déjà mise en œuvre dans un dispositif pédagogique et de l'interpréter au prisme de la dynamique des représentations des locuteurs allophones. L'étude de ces représentations sociales, en particulier interculturelles dans ce contexte plurilingue, nous semble une clé pour comprendre comment les apprenants vivent et renouvellent leurs univers interculturels en pensant *en langues*.

Il ne s'agit donc pas de recueillir des faits établis mais des opinions, perceptions et significations de comportements (de Ketele & Roegiers, 2009 : 125) : quelle est la nature de la relation entre des savoirs ordinaires qui relèvent des représentations sociales et les savoirs abstraits que sont les concepts philosophiques. La première visée est de décrire et d'éclairer la double-dynamique du *entre* : entre les représentations sociales et le « penser *en langues* », tout comme *entre* les représentations et l'*interculturalité*.

Or les représentations « ne sont pas données à voir au chercheur de façon première et évidente » (Bailly & Ferras, 1989 : 33). Il s'agit de les reconstruire comme objet d'analyse, selon le double paradigme à la fois psychosociologique et sociolinguistique. Le défi est

d'autant plus grand que les communications ont lieu en situation exolingue (Bange, 1992 : 53).

En conséquence, un double mouvement réflexif s'élabore. Certes la nature même de mon objet d'étude oriente les choix méthodologiques vers une approche ethnographique afin de saisir les représentations dans les données récoltées. Toutefois, l'observation du terrain et les lectures font évoluer les premières questions de recherche et cibler davantage sur le caractère interculturel des représentations sociales, et s'éloigner de l'enjeu de la double-dynamique.

La question de départ a effectivement émergé du « terrain préalable » qu'est l'observation de la restitution du forum philosophique à la Vieille Charité de Marseille. Les cartes mentales élaborées à cette occasion autour du concept de migration sont fondatrices dans le désir de mieux comprendre cette proposition didactique. Elles font émerger en moi le rôle des évocations et images mentales comme levier dans l'apprentissage (de La Garanderie, 1982 : 55). Notons que l'outil carte mentale m'est relativement familier, utilisé régulièrement dans ma pratique professionnelle avec mes élèves lycéens. Un second aspect m'apparaît visuellement très nettement lors de cette étape prémisses : l'importance des liens à effectuer d'un mot à l'autre et tisser le sens collectivement.

1.2. La posture ethnographique dans un terrain « naturel » de recherche

Dans la perspective compréhensive choisie, la démarche de recherche ethnographique a semblé la plus pertinente pour rendre compte de la réalité et dynamique de terrain : à la fois « produit et processus de recherche », elle a pour but de « comprendre la dynamique du phénomène étudié grâce à l'accès privilégié du chercheur à l'expérience *de l'autre* » (Karsenti & Savoie-Zajc, 2018 : 200), et *avec l'autre*.

Tout d'abord, le rapport du chercheur à son terrain de recherche se révèle être un élément central de la notion de terrain qui, dans le paradigme sociolinguistique est « d'abord un ensemble de relations personnelles » (Blanchet, 2012 : 31). Le choix du terrain contextualisé dans le chapitre 1 a été en partie déterminé par des relations établies et vécues avec l'enseignante de mon ancien lycée, les rencontres avec la directrice adjointe du SUFLE rencontré en juin 2021 et surtout ASC. Il s'agit de comprendre ses choix pédagogiques et didactiques selon ses propres systèmes de références et de valeurs, selon le principe d'endoréférentialité (Blanchet & Chardenet, 2011a : 16). Ainsi par exemple, j'ai pu observer le choix d'ASC d'identifier les apprenants non pas par étiquetage

de leur nationalité, donnée que j'ai récoltée peu à peu pour chaque apprenant, mais par la construction interactive effectuée entre les langues, ou encore par les dessins réflexifs proposés.

A cela s'ajoutent des ingrédients constitutifs de ma subjectivité et de mon historicité qui participent de ce rôle d'apprentie-chercheuse et auxquelles je ne peux échapper (de Robillard, 2011 : 28). Ainsi, mon expérience personnelle est tissée de périodes de vie à l'étranger comme autant des ressources que des processus de mues successives, de ruptures et de construction : j'ai passé mon enfance en Côte d'Ivoire, entourée quotidiennement de plusieurs dialectes (dioula, bété) jusqu'à l'âge de 12 ans. Mon regard était déjà sans le savoir celui d'une ethnologue en herbe et le retour en France a été pour moi une pure « étrangéité » ; les échanges scolaires et universitaires en Allemagne prolongés par des stages en entreprises dans ce même pays m'ont permis de pratiquer la langue allemande dans des contextes variés et de préparer un séjour de deux ans au Danemark à la frontière allemande. Par l'enseignement pendant une quinzaine d'années d'une discipline scolaire faisant réfléchir les lycéens sur les questions sociologiques et économiques, j'ai expérimenté des contextes divers de l'Éducation nationale dans leurs dimensions pédagogiques et didactiques mais aussi sociologiques et institutionnelles (lycées publics et privés, de la banlieue populaire de Paris et de province).

Ces expériences, complétées par des périodes ponctuelles d'alphabétisation en centre social ou association franco-marocaine, sont constitutives de ma trajectoire de vie et de mon identité plurielle (Lahire, 1998). Elles étayaient mes questionnements stimulés par plusieurs facteurs : mon désir de mener une recherche ethnographique en lien avec la rencontre interculturelle ; mes propres représentations sur l'interculturel reconstruites en master 1, les cours de master 2 (en particulier « Analyse discursive de l'interculturel », « Approches plurielles et éducation plurilingue et interculturelle » et « Agir professoral ») ; mon expérience d'enseignement d'une discipline scolaire dans une L2 pendant une dizaine d'années, en tâtonnant et construisant mes outils de travail. Pour autant, comment sortir de mes propres schèmes interprétatifs installés dans ma vision du monde ?

Dans le processus d'expérimentation de ce terrain, je prends conscience de la nécessité d'exercer ma réflexivité, essentielle dans l'approche ethnographique (Cambra-Giné, 2003). La tenue d'un journal de bord m'aide à cet aller-retour entre les postures de décentrement et d'autonomie d'une part, et d'engagement à l'égard des observés d'autre part.

2. Le processus de recueil des données

2.1. De l'observation participante à la participation observante

Concrètement, bien que n'exerçant pas au SUL, j'adopte la posture de l'observation participante en m'immergeant dans le micro-terrain naturel et authentique de l'atelier (Muller, 2019 : 17), inspirée par les travaux des ethnologues initiés par Malinowski, Lévi-Strauss puis largement repris dans les travaux en sociolinguistique interactionnelle.

En premier lieu, ma présence à 11 des 12 séances de l'atelier semestriel m' a permis d'expérimenter les paliers progressifs d'implication dans l'observation. ASC me présente aux apprenants comme étudiante réalisant une recherche sur l'atelier choisi et ils accueillent ma présence avec discrétion et respect. Les deux premières séances sont vécues en tant qu'observatrice plutôt « externe », assise légèrement en retrait du cercle au fond de la salle donc au point le plus éloigné de l'enseignante, à l'écoute et sans participer aux interactions, sauf lorsqu'une apprenante russe me sollicite à propos d'une consigne.

Puis à la 3^{ème} séance (après une absence à la seconde séance), l'enseignante-chercheuse experte m'aide délicatement à saisir mon nouveau statut d'observatrice « participante » : elle m'encourage à m'installer près d'un apprenant et par réflexe professionnel, je me rapproche du bureau et du tableau, tout en étant à une table du cercle. Ma participation aux interactions reste mineure mais progressive, à l'invitation de l'enseignante ou plus rarement par auto-sélection du tour de parole. D'observation participante, ma posture passe à une « participation observante » (Blanchet & Chardenet, 2011b : 73), interdépendante des réactions des apprenants. Ainsi par exemple, lors de la 11^{ème} séance, mon arrivée tardive due au rendez-vous avec la directrice adjointe a perturbé le déroulement ordinaire du cours et engendré une incise humoristique dans le thème interactif par une étudiante. Ce fait communicatif explicite la relation interpersonnelle établie entre l'observateur et les observés (Muller, 2019 :18). Enfin, des échanges oraux informels et brefs se sont peu à peu instaurés entre ASC et moi-même à la pause de l'atelier, complétés par des échanges de courriels (préparation du questionnaire, échange d'audios enregistrés, questions organisationnelles, etc.).

Cela illustre comment le principe d'intersubjectivité apparaît central au processus de recueil de données et à ma recherche car « c'est dans et par les interactions entre les sujets et les significations qu'il y attribuent, chercheur compris, que se développent et peuvent être compris les phénomènes humains » observés (Blanchet & Chardenet, 2011a : 16).

En complément de cette observation, objet direct de ma recherche, j'essaie de relever des indices indirects du terrain d'observation à ma question de recherche initiale. J'observe par exemple certaines séances de l'atelier sur la pratique de l'oral qu'ASC assure juste après l'atelier de pratique philosophique et interculturelle. Par cette mise en regard, le but est d'appréhender certaines spécificités de l'atelier objet de recherche : nature de la bifocalisation langue ↑ contenu (Bange, 1992 : 56), nature des interactions, nature et degré d'explicitation des représentations.

D'autres modalités d'observation sont saisies en fonction des événements dans le contexte plus large du SUL : des échanges informels avec les étudiants avant le cours ou pendant les pauses me donnent des éléments de leur historicité. L'un ou l'autre exprime spontanément les raisons de leur mobilité, comme par exemple une avocate vénézuélienne réfugiée politique. Une autre apprenante indique ses projets d'intégration en France, via la préparation d'un diplôme en communication sociale et culturelle. Parfois des aspects très personnels surgissent, tels les œuvres d'arts de l'artiste chinois qu'il me montre sur son portable. De plus, la semaine de la francophonie me donne l'occasion d'assister à une restitution à plusieurs voix d'atelier de littérature et de rencontrer d'autres enseignants et des étudiants de groupes et niveaux différents.

Plus largement encore, j'ai pu assister aux journées professionnelles de l'Asdifle¹¹ des 07 et 08 avril 2022. Ce décentrement à l'égard de la classe observée n'en constitue pas moins un ancrage dans la communauté des enseignants et chercheurs en didactiques du FLE. J'y ai rencontré deux enseignantes qui représentaient le SUL dans les échanges : Catherine David, directrice adjointe du SUL et Catherine Ricoul, enseignante au SUL. Finalement, nous expérimentons le paradoxe de l'observateur (Labov, 1972), étant une variable présente et récursive, considérée comme telle par les apprenants et l'enseignante, tout en apprenant à mener mon activité d'observatrice en « gardant une distance par rapport à l'objet étudié tout en restant très proche de celui-ci » (Wachs, 1996 : 187).

¹¹ Association de didactique du français langue étrangère : <https://asdifle.com/2022/01/14/parution-du-n31-des-cahiers-de-lasdifle>↑

2.2. Des données discursives invoquées comme élément central

Ici, le recueil d'informations attributif porte principalement sur la présence ou l'absence des représentations et sur leur dynamique. Il vise à recueillir, non pas des faits directs et caractéristiques établies de la situation observée mais des « opinions, des façons de percevoir les choses ou les comportements » (De Ketele & Roegiers, 2015 : 125). Par ailleurs, qu'elles soient nommées « recueil de données » dont on vise qu'elles soient représentatives du réel, ou « assemblage d'observables » qui relève davantage du principe de la significativité, supposant des constructions interprétatives, (Blanchet, 2012 : 57), les matériaux bruts récoltés sont de nature et fonction différentes (annexe 1).

D'une part, le corpus est composé des « données invoquées » (Van der Maren, 2003 : 138) que sont nos observations *in vivo* des 11 ateliers hebdomadaires de janvier à fin avril 2022, en présentiel. Ainsi, le recueil s'est concrétisé tout d'abord par des traces écrites dans un carnet de notes ethnographiques et un livret préparé par l'enseignante-chercheuse pour chaque étudiant, outil de prise de notes et de travail personnel pendant et après l'atelier. Il s'agit d'articuler le regard à l'écriture car « sans l'écriture, le visible resterait confus et désordonné » (Laplantine, 1998 : 27). Notons également que les cartes mentales élaborées en classe sont consignées lors des séances, traces à la fois du résultat de la pensée en langues et du processus de son élaboration.

Ensuite, nous complétons ces traces écrites par les enregistrements audio de chaque séance, réalisés sur notre téléphone portable et/ou à l'aide d'un enregistreur d'ASC qui constitue ses propres données de recherche audio. En effet, Karsenti & Savoie-Zajc (2018 : 200) nous rappellent que selon le paradigme d'interactionnisme symbolique, « les individus ne réagissent pas simplement aux actions des autres, mais que leur interprétation des intentions et actions de soi et des autres participe à définir la situation ». En outre, ma recherche s'ancre principalement dans l'analyse discursive de l'interculturel (Develotte & Moïse, 2019). Ainsi, l'étude des interactions ont tout leur sens pour notre recherche ethnographique. Les interactions autour de l'élaboration des cartes mentales portent et créent du contenu susceptible d'apporter des éléments de réponses à notre question de recherche sur la dynamique des représentations interculturelles.

Enfin, comme évoqué *supra*, des échanges informels et courts ont aussi eu lieu avec l'enseignante, avant et après chaque atelier. Ces données « naturelles » font l'objet de notes personnelles intégrées à l'analyse afin d'actualiser ma posture réflexive tout au long des observations, en complément de l'accompagnement avec ma directrice de recherche.

2.3. Le questionnaire et des entretiens : une tentative de triangulation

Deux autres types de données sont produites dans ce travail, afin de compenser le biais et les limites inhérents au recueil par observation participante et d'évaluer s'il existe une convergence des résultats élaborés à partir du traitement des transcriptions (Karsenti & Savoie-Zajc, 2018 ; Mucchielli, 2009).

Concrètement, un questionnaire mixte composé de questions formulées par l'enseignante et d'autres questions par nous-même a été réalisé et soumis en présentiel lors de la dernière séance du semestre aux 11 étudiants venus, sur un total de 18 apprenants inscrits (annexe 14). Les questions sont de nature diverse, fermées comme ouvertes. L'objectif de ces données « provoquées » est de relever la nature de leur répertoire langagier, l'expression de leur expérience de l'atelier mais aussi leur perception de l'interculturalité. Il permet d'identifier certaines convergences ↑divergences avec les données interactives.

En outre, quatre entretiens individuels semi-guidés permettent de susciter des données enregistrées auprès d'étudiants volontaires, à la fin du semestre. L'objectif est double : d'abord, il s'agit de récolter leur discours individuel du *je* personne et de leur expérience de vie, au-delà du *je* apprenant dans l'atelier, en établissant une relation de face-à-face plus ou moins formelle selon chaque interviewé (la proposition d'entretien est formalisée par un courriel). Puis on vise à (in)valider et compléter les éléments à traiter dans l'analyse des transcriptions des interactions audio. Pour cela, le guide d'entretien (annexe 16) est axé autour de l'interculturalité et de ce que cela leur évoque.

Finalement, l'élaboration du corpus principal initialement pressenti, composé de discours interactifs oraux, est confirmée une fois la période d'observation achevée. Les réponses au questionnaire et les entretiens permettent de croiser les données issues des extraits de transcriptions audio des séances de l'atelier. Ce choix, moins classique dans l'analyse des représentations en sociologie que les questionnaires par associations de mots par exemple, est fondé sur la démarche proposée par l'analyse discursive de la dynamique interculturelle.

3. Du recueil des données au cadre méthodologique d'analyse

3.1. Analyse de contenu, de discours et du contenu des représentations

Le traitement du corpus principal des observations est qualitatif dès lors que la visée est de comprendre la dynamique des représentations interculturelles dans le contexte de l'atelier. Or c'est dans le discours produit dans le processus de communication qu'émergent et se forment des représentations sociales. C'est pourquoi l'instrument de traitement des données qui semble congruent à la question de recherche est l'analyse de contenu des interactions (Van der Maren, 2003). Elle consiste en « un ensemble de techniques d'analyse des communications utilisant des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages » (Bardin, 2013 : 42).

Analyser le contenu vise à identifier et interpréter l'information explicite, directement à partir du corpus, en rendant compte des catégories interprétatives préétablies autour du thème qui constitue une « unité de signification (...) noyaux de sens qui composent la communication » (Bardin, 2013 : 136). Cependant, les représentations sociales sont un objet pas toujours explicite, ce qui complexifie notre tâche. Un aspect méthodologique apparaît au fil des lectures du cadrage théorique et des transcriptions : sachant que le contenu d'une représentation sociale est formé par les opinions, attitudes, stéréotypes qui la constituent (cf *infra* Partie 2 chap. 4), l'analyse *de* contenu des interactions peut aider à effectuer l'analyse *du* contenu des représentations sociales (Negura, 2006 : 4).

Cependant, afin de mieux dévoiler les représentations de soi et de l'autre, quelques paramètres qui relèvent de l'analyse de discours sont aussi identifiés (Traverso, 2005 ; Dejean, Lauginie, & Moïse, C., 2019). Ce type d'analyse diffère de l'analyse de contenu en cela qu'elle interroge l'implicite, « la forme linguistique des énoncés, leur ajustement lexical, syntaxique et textuel en tant que signification » (Blanchet & Chardenet, 2011 : 82).

3.2. La constitution du corpus d'étude

A cette fin de traitement qualitatif, j'ai à identifier les séquences interactionnelles potentiellement les plus productives en contenus de représentations interculturelles. Cet objectif exige du temps et une prise de recul après immersion dans les données brutes. En effet, la démarche ethnographique nécessite la collecte d'un grand nombre de données « inutiles » du point de vue de la problématique choisie (Cambra-Giné, 2003), ce que j' ai expérimenté. Le corpus existant est long et dense (vingt-quatre heures enregistrées en

audio et ré-écoutées, dont vingt-deux observées) mais présente l'avantage de pouvoir se placer du point de vue et dans la dynamique des participants. Puis, à partir de la question de l'interculturalité, le corpus de référence se dessine. La transcription de dix heures d'observation (soit cinq séances ; annexe 1 : tableau récapitulatif des éléments versés au corpus) permet de m'imprégner de séances complètes dans leur longitudinalité et leur structure, pour en mesurer les récurrences et identifier les éléments d'une future grille d'analyse. A ce moment-là j'ai en tête principalement le repérage des stéréotypes.

Rapidement, une des questions est de savoir si la thématique de la séance favorise la présence de représentations. Les deux séances sur l'Identité-Moi (1^{ère} séance) (annexe 4) et sur La culture (7^{ème} séance) apparaissent riches, directement en lien avec la dynamique de l'interculturalité. Elles sont donc choisies pour une transcription complète et constituent la base du corpus d'étude, porté à l'analyse et à l'interprétation, bien que nous n'ayons pas pu être présente à la première. Un second axe est de jauger si une des étapes de la séance ritualisée est plus propice à la dynamique des représentations. Les étapes d'élaboration des deux cartes mentales (plurilingue puis en français) sont plus particulièrement retenues et versées au corpus audio des deux séances sélectionnées. Ensuite, dans une optique transversale, la dernière séance portant sur le temps (11^{ème} séance) est transcrite (annexe 5), avec la perspective d'identifier de potentielles évolutions – ou non – des représentations depuis le début du semestre. Des passages d'autres séances sont sélectionnés lorsqu'ils apportent un élément spécifique en lien avec les représentations interculturelles (l'amour, l'art). Je n'ai donc pas fait le choix de sélectionner les interactions d'un apprenant en particulier car la diversité des visions du monde est un aspect central de notre questionnement initial.

3.3. Les enjeux de la transcription

Ici, l'objectif principal revient à sélectionner des contenus de représentations sociales interculturelles. Apprendre à écouter les données permet ensuite de passer à leur écriture (Wachs, 1996). Après une écoute flottante de chaque support audio permettant de compléter la prise de notes, souvent dans les jours qui suivent la séance d'observation du mardi, les questions liées à la transcription surgissent : que transcrire et selon quel code ?

Après une première tentative de transcription d'extraits de la séance 3 (La liberté) de façon orthographique, nous prenons très vite conscience du rôle clé des conventions de transcription. Puisqu'il s'agit de modifier des données orales, un flux continu en contexte d'une « vie sociale spontanée, où tous les facteurs agissent en même temps »

(Blanchet & Chardenet, 2011 : 18) l'écrit est « aplati » et décontextualisé. Ce texte spécifique a une fonction différente des autres textes car « il sert à présenter de l'oral à une fin d'analyse » (Wachs, 1996 : 196).

Ensuite, un aller-retour est fait entre les (ré)écoutes flottantes et les transcriptions suivantes, de sorte que la convention de transcription fondée sur celle du groupe IDAP (annexe 3) (Muller, 2019 : 20) est stabilisée, en y intégrant quelques éléments paraverbaux prosodiques. Par ce travail de transcription principalement manuel, avec l'aide de la saisie vocale pour certains passages, nous mesurons le processus de réduction des données (Cambra-Giné, 2003 : 102). Les observables sont ici rendus disponibles plutôt dans une approche émique de la transcription, qui « repose sur le point de vue interne propre au sujet observé » qui permet de découvrir des « phénomènes dont la pertinence n'est pas affirmée à priori » (Muller, 2019 : 26 ; Mondada, 2000 : 143). Par exemple, le choix de transcrire les éléments prosodiques n'était pas préétabli car non significatif à priori pour les représentations de soi et de l'autre. Mais il s'est imposé à mesure des transcriptions. Simultanément à ces choix de code de transcription et de pré-sélection des données, une ébauche de grille d'analyse est lancée.

3.4. L'élaboration de notre outil d'analyse qualitative : un processus itératif

La catégorisation est à la fois un processus qui vise à construire des catégories d'objets, un résultat car de nouvelles catégories peuvent émerger d'un système de classification et l'utilisation de ce résultat (Moliner, 2016). Effectivement, je cherche à établir un modèle descriptif qui repose à la fois sur la juxtaposition des représentations sociales et sur leur mise en relation (Castelloti & Moore, 2002 : 19). Une grille d'analyse est construite en deux temps, afin de relever les traces des récurrences observables de représentations sociales interculturelles considérées comme du contenu (Dany, 2017 : 3).

Les catégories inspirées par des travaux en sociolinguistique concernent l'interculturalité (Auger, 2003 ; Dervin, 2010). En lignes sont distinguées les représentations sociales du « même », de « l'autre » et des représentations de la « relation à l'autre » (cf figure 2 et annexes 6). Cette catégorisation thématique est affinée par des catégories évaluatives (dévalorisation, valorisation, neutralité) ; une catégorie y est créée pour les stéréotypes. Puis un second axe (en colonnes) permet de distinguer et identifier les traces communicationnelles des représentations sociales, qu'elles soient discursives (sémantiques, lexicales et rhétoriques), comportementales (traces de subjectivité et de réflexions métalinguistiques) et interactives (putsch énonciatif, étayage)

(Develotte & Moïse, 2019 : 44). La classification thématique ne révèle que partiellement la richesse des discours analysés. Bien que certains éléments à classer ne permettent pas de respecter strictement le principe d' « exclusion mutuelle » et que le consensus n'a pas été vérifié auprès d'autres apprentis-chercheurs, (Bardin, 2013 : 40), l'apprentie-analyste s'efforce de respecter la pertinence, l'homogénéité et l'exhaustivité des catégories.

| | | Traces discursives des RS | | | Traces comportementales des RS | | | Traces interactives des RS | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|-----------------------------------------|-------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|--------------------------------------------|---------------------------------|-----------------------------------|------------------------|
| | | Sémantiques <i>thème</i> Signifié | Lexicales ; <i>phonétiques</i> Signifiant | Rhétoriques <i>alternance</i> <i>codique</i> ; <i>modalisateurs</i> ; <i>formules</i> <i>politesse</i> | Attitudes | A charge émotionnelle ; subjectivité | Réflexions métalinguistiques | (auto)selection tour de parole | Étayage / médiation |
| RS de la mèmeté , de soi ; endogène + processus d' identification | valorisée | | | | | | | | |
| | dévalorisée | | | | | | | | |
| | neutre | | | | | | | | |
| | stéréotypée | | | | | | | | |
| RS de l' altérité (comment le locuteur « je » imagine l'autre) Processus d' altérisation | valorisée | | | | | | | | |
| | dévalorisée | | | | | | | | |
| | neutre | | | | | | | | |
| | stéréotypée | | | | | | | | |
| RS de la relation à l'autre | valorisée | | | | | | | | |
| | dévalorisée | | | | | | | | |
| | neutre | | | | | | | | |
| | stéréotypée | | | | | | | | |
| RS | convergentes | | | | | | | | |
| | divergentes | | | | | | | | |

Figure 2- Grille vierge des traces de RS de soi, de l'autre, de la relation avec l'autre.

Une seconde grille (annexe 7) reconfigure les éléments récoltés dans la première grille, en rassemblant les sélections des 5 séances choisies, par entrées discursives, comportementales et interactives. Les traces sont ensuite extraites du tableau et présentées sous forme linéaires (annexes 8, 9 et 10).

3.5. Le traitement sémantique des cartes mentales

Parallèlement à ce traitement du corpus principal, nous considérons les 10 cartes mentales en français co-produites lors de chaque séance comme une photographie de réseaux sémantiques. Certes, le degré d'homogénéité de ces cartes est moindre que les données interactives produites dans des conditions relativement homogènes, du fait du protocole identique. Elles complètent toutefois le corpus principal, tout en ayant joué le rôle déclencheur dans la réflexion sur les représentations. Leur traitement est réalisé de plusieurs manières. Premièrement, en s'inspirant de la lexicométrie, un moyen intuitif et « artisanal » qu'est l'application *Lens* nous permet d'identifier les mots qui apparaissent

sur chaque carte. Les listes de lexèmes d'un même champ lexical sont ensuite comparées entre elles. Des occurrences et récurrences apparaissent (annexe 11).

En complément, nous souhaitons tester la validité des récurrences de mots exprimés par les apprenants, formalisées systématiquement par l'enseignante par un simple soulignement du mot au tableau. A cette fin, nous choisissons la représentation sur la culture, dont le « noyau dur » et les « schèmes de variation » (*Infra* chap.4) sont largement étudiée par le champ sociologique et nous comparons les lexèmes les plus soulignés avec les éléments constitutifs du noyau dur de cette représentation.

3.6. Les entretiens et le questionnaire

Parmi les quatre entretiens réalisés avec les apprenants, trois sont individuels. Les conditions de passation s'avèrent très variables : une durée allant de 15 à 40 mn, selon leur disponibilité, selon la possibilité ou non d'évoquer l'exhaustivité des items pense-bêtes, un hall bruyant ou plus calme. Tous sont enregistrés en mode audio, la priorité étant les interactions orales. Nous choisissons de les traiter par écoute flottante afin d'y repérer des traces de représentations, contextualisées dans la singularité d'une histoire de vie. Le questionnaire a fait l'objet d'un recensement des réponses aux 8 questions (annexes 14 et 15). Certains éléments viendront étayer l'analyse.

Cette première partie a cherché à mettre au jour le contexte d'enseignement de l'atelier de pratique philosophique et interculturelle dans ses diverses dimensions et à caractériser les choix méthodologiques effectués en congruence avec le projet de recherche. Celui-ci consiste à révéler l'existence de liens entre les représentations interculturelles et l'activité de penser *en* langues. Il s'inscrit dans le paradigme qualitatif qui intègre le contexte mais aussi la « lentille » de l'apprentie-chercheuse dans une démarche interprétative et empirico-inductive.

Partie 2

-

Cadrage théorique

L'atelier met en relation dix-huit individualités d'apprenants qui parlent onze langues et propose d'expérimenter une pratique interculturelle autour d'un objet conceptuel de philosophie. Afin d'avancer dans la compréhension de ce terrain mis à l'étude, deux notions clé sont à cerner et/ou actualiser dans le contexte étudié : l'interculturalité et les représentations sociales. Le point traversant et commun à ces deux axes d'exploration constitutifs de l'atelier est l'interaction verbale. La réflexion se pose donc au niveau interactionnel et dynamique, dans une perspective constructiviste de l'élaboration des savoirs. Quelle conception de l'interculturalité sous-tend ce dispositif en contexte plurilingue et quel est l'enjeu de s'intéresser aux représentations des locuteurs de cette proposition pédagogique au SUL ? Ainsi, après avoir actualisé l'interculturalité par sa dimension dynamique et dialogique (chap.3), la notion de représentation sociale (RS) sera analysée dans la double perspective psycho- et sociolinguistique comme objet mais surtout processus (chap.4). Cette mise en lumière aidera ensuite à expliciter et comprendre comment la proposition pratique de « penser *en* langues » met en discours les diversités (5).

Chapitre 3. L'*inter* au centre de la pensée en langues avec l'autre

Pour les participants de l'atelier exposés à une pluralité linguistique et culturelle, la pratique visée est *philosophique et interculturelle*. Inscrite dans le champ des approches plurielles, la proposition pédagogique met « en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles » (Candelier, 2008 : 68). Un des objectifs annoncés par l'enseignante aux étudiants est d'apprendre la rencontre avec l'autre. C'est bien « l'articulation entre porteurs de cultures différentes » qu'il s'agit de réaliser (Camilleri, 1993 : 44). Certes galvaudé, devenu vecteur d'une certaine idéologie dans la politique linguistique à l'échelle européenne (Beacco & Coste, 2017), ce concept-valise d'interculturalité n'en reste pas moins un pilier et un cadre de réflexion incontournable pour une mise en pratique contextualisée avec des étudiants allophones. En l'occurrence ici, l'approche interculturelle invite à penser l'*entre* et les *écarts* comme un processus (1) nourri tout d'abord par la diversité et les relations entre soi et l'autre (2) puis par l'expérience dans les actes de communication (3). L'approche est renouvelée par ses propres dynamiques.

1. Inter et culturalité : un renouvellement permanent

La composante culturelle est depuis longtemps intégrée dans les apprentissages d'une ou plusieurs langue(s) cible(s). Néanmoins, la mondialisation et l'intensification des flux migratoires a accéléré les contacts entre langues et cultures. L'interculturalité polymorphe change de paradigme face à ses propres limites structuralisantes et réifiantes.

1.1. Culturalité plutôt que culture

Langue et culture sont étroitement liées, non sans complexité (Beacco, 2018) : la langue est portée par la culture qui la façonne. En complément, la langue véhicule et influence la culture, en particulier la langue agit sur le système de représentations d'un groupe social (Cuhe, 1996). Ainsi Philippe Blanchet (2007) rappelle que

la langue est indissociable de la culture, car toutes deux sont, selon les termes de E. Benveniste, « les deux facettes d'une même médaille ». En effet, toute langue véhicule et transmet, par l'arbitraire de son lexique, de sa syntaxe, de ses idiomatismes, des schèmes culturels d'un ou plusieurs groupes qui la parlent. Elle offre une « version du monde » spécifique, différente de celle offerte par une autre langue (d'où la non correspondance terme à terme entre des langues différentes). Inversement, toute

culture régit les pratiques linguistiques, qu'il s'agisse par exemple de l'arrière-plan historique du lexique, des expressions, des genres discursifs ou qu'il s'agisse des conventions collectives d'usage de la langue (règles de prise de parole, énoncés ritualisés, connotations des variétés et « registres » de la langue, etc.). (Blanchet, 2007 : 21-22)

Au sens sociologique, la culture est le creuset des valeurs, normes, modes de vies, croyances et représentations symboliques des relations aux autres et au monde. La langue en est alors une composante essentielle. Cette conception substantialiste voire essentialiste de la culture perdure dans le sens commun. Elle a aussi influencé la didactique des langues qui a longtemps considéré la culture de la langue cible comme un objet, un contenu à découvrir. Enseigner la langue cible, vecteur d'une culture autre, consistait alors à dégager les traits homogènes et uniformes d'une « culture nationale cible » dite savante, longtemps appelé civilisation (Blanchet & Coste, 2010 : 9).

A la culture vient s'adjoindre le préfixe *inter-* qui indique l'interaction, l'échange, la réciprocité, l'absence de frontières. Un premier changement de paradigme est relevé, du culturel à l'interculturel. Inscrit dans la perspective culturaliste, l'interculturel consiste à marquer les différences de cultures issues de « chocs culturels » vécus plus ou moins intensément. Cette démarche comparatiste risque de nourrir un certain ethnocentrisme et des idéologies parfois source de discriminations. Souvent, des représentations homogénéisantes créent un écart avec la réalité, par une catégorisation simplifiée voire stéréotypée de celle-ci (*infra* chap. 4).

1.2. L'inter-culturalité comme processus relationnel « réitératif »

Néanmoins, dans l'acception anthropologique qui inspire la pratique de l'enseignante de l'atelier, la culture est analysée comme un système endogène qui englobe et construit les éléments nés de l'interaction de l'homme avec son environnement. Sa fonction principale instrumentale et pragmatique « facilite l'adaptation aux environnements en produisant des comportements, des attitudes » (Abdallah-Preteille, 2017 : 11), dans un processus d'emprunts, de métissages et renouvellement au détriment de sa fonction ontologique. Le concept de culture défini à partir de ses traits spécifiques (normes, us, coutumes...) devient « culturalité », indiquant ainsi le processus culturel et mouvant de

conditions de production et d'émergence, à considérer aussi en didactique des langues et des cultures.

En conséquence, le changement de paradigme interculturel effectué dans une approche anthropologique des variations culturelles, (Abdallah-Preteceille, 2015, 2017 ; Demorgon, 1996) propose de penser l'interculturalité comme constitutive de la diversité du réel et non de la différence. L'interculturalité y est analysée comme un processus qui s'alimente, non par les liens d'appartenance qui uniformisent mais *par et dans* les interactions, les relations entre plusieurs individualités acteurs de leur identification. Chaque interaction redéfinit en quelque sorte le kaléidoscope identitaire. Les frontières symboliques se brouillent et l'identité se révèle plurielle.

2. Comprendre le soi, l'autre et leur relation dans la pluralité

L'interculturalité est un rapport dynamique entre soi et l'autre qui s'élabore dans la matrice de la diversité.

2.1. Alter et ego sont indissociables

L'identité est une réalité complexe que la psychosociologie cherche à appréhender. Elle est une configuration dynamique qui résulte de la négociation entre l'identité de fait d'une part, puis de valeur et enfin prescrite par autrui (Camilleri, 1999 : 159). La première est la structure subjective d'éléments relativement stables et permanents dans lesquels l'individu reconnaît son moi : attitudes, sentiments d'appartenance, représentations plus ou moins incorporées, objectivées (Heinich, 2018 : 105). Comment intégrer la nouveauté tout en restant *soi-même*, cet « invariant relationnel » (Ricoeur, 1990 : 143) ? La *mémeté* renvoie à une identité interne, à des éléments permanents intra individuels du *soi-même* auto-désignés ou non. A cela s'ajoute la dimension identitaire liée à la valeur ou à l'image que chaque sujet aspire à se donner au regard des autres, engageant alors sa subjectivité. Enfin, tout individu doit aussi négocier avec une identité prescrite par son environnement social sous formes de représentations et valeurs qui s'imposent plus ou moins à lui. Autrui est alors au cœur de la construction du moi et d'une recherche d'équilibre identitaire.

Plus qu'une donnée, l'identité est surtout identification, un processus réactualisé résultant des interactions nouées entre les représentations subjectives et les déterminants objectifs identitaires, entre la perception de soi et le regard d'autrui, entre l'intime et le social. L'interrogation identitaire de soi par rapport à autrui cherche à aboutir à une

négociation de sens entre une auto-identité (définition de soi) et une hétéro-identité. Y sont négociées des croyances, attitudes et significations. L'atelier paraît être un des lieux de ces négociations, ce que l'analyse (*infra* Partie 3) tentera de montrer.

L'identité « relationnelle » (Cuche, 2001 : 86) est ainsi intrinsèquement située dans une relation dialectique d'élaboration permanente du sens entre le *même* et *l'alter*, ici.

2.2. Identité et altérité universels singuliers¹²

L'identité et l'altérité sont plurielles et dynamiques. L'identité contient en elle « le paradoxe d'être à la fois semblable et différent, unique et pareil aux autres » (Lipiansky, 1992 : 7). Effectivement, elle se dédouble en un *idem*, la partie permanente du « soi-même » qui inscrit l'unicité de chaque individu dans le temps (la mêmeté) et un *ipse*, la partie mobile du soi qui se maintient mais à travers les transformations liées à ses conditions historiques (ipséité) et « par lesquelles de l'autre entre dans la composition du même » (Ricoeur, 1990 : 146).

Tout individu acteur social a donc une identité plurielle et dynamique, à la fois individuelle et sociale. Cette dernière est une combinaison de sous-identités – parfois contradictoires – liées aux groupes d'appartenances de chacun. Néanmoins, dans les sociétés dites modernes, l'individualisation croissante marque l'affaiblissement des structures collectives d'assignations identitaires (instances familiales, religieuses, politiques, etc...). En conséquence, l'identité sociale s'élabore davantage dans les négociations et interactions interindividuelles.

Par les interactions langagières et culturelles, l'altérité polysémique se révèle celle *du dehors* autant que l'altérité *du dedans*. L'altérité « du dehors » fait référence à l'autre perçu comme extérieur à soi, celui dont les attributs se différencient de ceux d'autrui. Objet univoque et solide, la culture de l'autre est accessible par décentration mais le plus souvent par comparaison et désignation des différences, accentuées par des effets de contraste ou de stéréotypie. Les catégorisations peuvent se transformer en généralisations. La perception de l'étrange-r alimente les représentations d'autrui simplifiées dont l'exotisme en est une expression positive. Ces simplifications sont des obstacles potentiels à la compréhension et créent des frontières symboliques à franchir.

¹² J-P. Sartre, « L'universel singulier », in *Situations philosophiques* (1964), Paris, Gallimard, 1990. Repris par L. Porcher (1987) dans l'approche interculturelle.

L'altérité « du dedans » est tout d'abord celle que chaque individu connaît au sein de l'expérience de soi, « travail de l'altérité » (Ricoeur, 1990 : 368). Mais elle renvoie aussi à la pluralité sociale et culturelle au sein des sociétés contemporaines (Jodelet, 2005 : 29). L'autre est autre-semblable, simultanément proche et lointain. Chaque personne rejoint l'autre dans son universalité consubstantielle à sa singularité (Abdallah-Preteceille, 2017 : 25). Par exemple, lors des séances de pratique philosophique, portugais et espagnol se côtoient et s'entremêlent, de même que le kurde et le turc. En fait, ces langues perçues comme celles de l'autre se montrent dans toutes leurs variations.

Dès lors, la vision binaire d'un « nous » et d'un « eux » ne correspond pas à la réalité sociale et culturelle aujourd'hui hétérogène, polychrome et c'est dans la communication qu'elle se fait labile et dynamique.

3. De la compétence à l'appropriation interculturelle

3.1. Compétence communicative interculturelle

La notion d'interculturel ancrée initialement dans les perspectives anthropologique (*supra*) et socio-psychologique (Camilleri, 1990) s'étend au champ de la didactique de la pluralité des langues et cultures. Celle-ci est promue en particulier dans le cadre de la politique linguistique européenne sous l'impulsion du Conseil de l'Europe.

Au SUL, chaque apprenant observé indique parler au moins trois langues ou plus. Ces langues ressources constituent pour chacun ses compétences linguistiques regroupées dans un répertoire verbal unique. Plus largement, son répertoire communicatif est composé de ses ressources langagières à la fois verbales et non verbales. Mais c'est la gestion de ces ressources de façon adéquate au contexte et à la situation de communication qui indique si les compétences communicatives sont maîtrisées (Hymes, 1984 ; Gumperz, 1989). La compétence communicative inclut des savoirs d'ordre socioculturel – les règles d'usage des ressources – et des savoirs sur le monde (Jardou, 2018 : 16).

Le croisement entre interculturalité et compétence de communication a développé une approche pragmatique et interactionnelle qui vise l'appropriation d'une « compétence de communication interculturelle » (Beacco, 2018 : 105). Esquissée dans les débuts avec une visée de « prise de conscience interculturelle » mais sans définition explicite, la compétence plurilingue et pluriculturelle se loge dans la compétence sociolinguistique.

Puis elle est définie par le Conseil de l'Europe (CECR¹³) comme « l'aptitude à mobiliser au plus haut prix son capital symbolique d'expériences de l'altérité », le terme « pluriculturel » étant intégré à la compétence plurilingue (Coste, Moore & Zarate 1997 : 11). Il s'agit de la capacité à prendre conscience de l'expérience et du point de vue de l'autre (Byram, 2011).

Cette compétence hétérogène, partielle, malléable et plurielle, correspond à la capacité à communiquer, interagir, créer en plusieurs langues et à gérer son capital langagier et culturel, de sorte que ce dernier soit le plus fonctionnel selon la situation de communication.

La lexie « compétence interculturelle » apparaît d'abord dans un autre texte du Conseil de l'Europe, dissociée de la compétence plurilingue puis dans les propositions autour du PEL¹⁴. Quatre domaines de savoirs interculturels sont distingués entre savoirs, savoirs faire, savoirs être et attitudes « permettant à des degrés divers, de reconnaître, de comprendre, d'interpréter ou d'accepter d'autres modes de vie et de pensées que ceux de sa culture d'origine » (Beacco & Byram, 2007 : 76). Selon le CECR, la compétence interculturelle prend en compte une prise de conscience interculturelle qui correspond à la compréhension des relations entre « le monde d'où l'on vient » et « le monde de la communauté cible » (5.1.1.3).

Le texte CECR actualisé en 2018 y ajoute des descripteurs qui proposent d'exploiter un « répertoire pluriculturel » (6.1.3). L'accent est mis davantage sur la gestion des difficultés potentielles (malentendus) liées aux différences culturelles (le terme différent revient à de nombreuses reprises) même si une impulsion est donnée afin d'élaborer avec les apprenants une activité réflexive comme « discuter des généralisations abusives et des stéréotypes » (CECR, 2018 : 165). La vision différentialiste est encore bien présente.

Plus récemment, l'approfondissement par le CARAP¹⁵ définit les compétences globales et décloisonnées des différentes approches plurielles, dans l'optique d'une éducation plurilingue et interculturelle. Il peut sembler qu'au SUL, cette compétence interculturelle soit développée, cependant, l'atelier l'amène bien plus loin.

¹³ Cadre Européen Commun de Références : <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

¹⁴ PEL : Portefolio Européen des Langues

¹⁵ CARAP Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des langues et des cultures : <https://carap.ecml.at/Accueil/tabid/3577/language/fr-FR/Default.aspx>

3.2. *Appropriation interculturelle*

La notion de compétence communicative ne garantit pas la rencontre interculturelle dans son sens anthropologique. Effectivement, rencontrer une personne étrangère, est-ce rencontrer un étranger ou un individu dont une des caractéristiques est d'être étrangère ? (Abdallah-Preteille, 2010). L'autre, dans son altérité (cf *supra* 122) est sujet ; il produit lui-même des interprétations et des perceptions, tisse des réseaux d'intersubjectivité, engendrant des emprunts et dérivation qui réactualisent les cultures, au-delà des appartenances préétablies et des différences (Amselle, 2001). Il s'agit bien de favoriser un partage d'expériences et d'interprétations, de s'appuyer sur l'existant afin de l'intégrer dans de nouveaux apprentissages, selon l'orientation socio-constructiviste de l'apprentissage (Vygotsky, 1985). Compétence et expérience relative à plusieurs langues et cultures y sont mises en relation afin de favoriser une appropriation (étymologiquement « laisser advenir en propre ») (Castellotti, 2017). L'objectif n'est pas d'accumuler un répertoire de connaissances, capacités, et ressources mais d'agir et de mettre en œuvre une dynamique.

De fait, c'est par la verbalisation, la mise en discours que cette dynamique expérientielle a lieu, en favorisant la réflexivité et une mise en conscience de la pluralité. L'atelier y invite spécifiquement avec le détour par la discussion philosophique (*infra* chap.5). L'acte communicatif permet d'actualiser la triangulation « soi-autre-monde » (Cayet, 2020a : 147) qui actualise les processus d'identification et d'altérisation. L'atelier fait bien partie des approches plurielles qui « visent à favoriser une capacité à se décentrer, à sortir de ses propres logiques, une conscientisation de la diversité et la relativité des fonctionnements, logiques, points de vue, représentations »¹⁶.

En conclusion, le changement de paradigme d'interculturalité éclaire sur la nature et le fonctionnement de ce processus inscrit dans la relation interpersonnelle et dans la diversité des langues et cultures : complexité et pluralité, intersections et hybridation permettent le passage et le tissage entre les cultures. L'atelier est une invitation à pratiquer la « pensée de la trace » plutôt que la « pensée d'un système » (Glissant (1993) dans Cayet, 2021). *In fine*, c'est bien via les interactions plurilingues entre locuteurs allophones et non allophones que s'actualisent l'identité, l'altérité ainsi que les représentations. Il reste à mieux comprendre celles-ci.

¹⁶Projet Pluri-L <https://www.projetpluri-l.org/colloques-journees-scientifiques-pluri-l/questions-de-savoir-etre/presentation>

Chapitre 4. Les représentations sociales et la construction de sens

« Questionner nos représentations du monde », propose ASC. En effet, se représenter le monde qui nous entoure est nécessaire afin de pouvoir y vivre, communiquer, lui donner du sens et agir. La notion polysémique, flexible et parfois paradoxale de RS est ici considérée à la fois dans son acception psychosociale et sociolinguistique, sachant qu'elle « circule d'un domaine à l'autre des sciences humaines et sociales sans subir d'altération majeure » (Véronique, 2005 : 51). Deux axes épistémologiques apparaissent complémentaires : tout d'abord, les RS comme *objet* permettent d'interpréter le réel mais elles sont aussi *processus*. Elles se construisent et s'actualisent dans les actes de communications. Il apparaît ensuite que l'enjeu de leur prise en compte est d'autant plus aigu dans un contexte plurilingue.

1. (Se) représenter le réel pour lui donner du sens

Afin de mieux comprendre leur nature et fonction, les représentations sociales peuvent être appréhendées dans une position objectivante : elles existent, indépendamment des situations d'interlocution (Muller & De Pietro, 2007).

1.1. Des représentations entre concept et percept

Lors du festival « Tout migre ? », une dessinatrice professionnelle réalise une image retransmise simultanément à la restitution orale des échanges en atelier par les étudiants et élèves de lycée et collège. Ici, l'image produite est la matérialisation de l'élaboration d'une pensée collective. La carte mentale visible en fin de séance de l'atelier en est une autre. Ainsi, une représentation est tout d'abord un objet. Elle peut être comprise dans son sens étymologique comme une perception sensitive qui se donne à voir, qu'elle soit signe, symbole, artefact, image reproductible ou non. Les perceptions diffèrent selon les individus, engageant leur subjectivité et un processus d'intériorisation qui a intéressé le champ de la psychologie sociale. Celle-ci a initialement cherché à comprendre le caractère cognitif de la vie sociale au fondement des représentations, qu'elles soient descriptives (compréhension ou interprétation) ou évaluatives.

Percept et concept sont liés par les représentations qui permettent une expérience indirecte, un « transfert de l'extérieur vers l'intérieur, amenant vers un espace proche ce qui se trouve dans l'espace lointain. Jusqu'à un certain point, elles rendent le concept et la perception en quelque sortes interchangeables » (Moscovici, 2019 : 3).

1.2. Un continuum entre pensée savante et pensée ordinaire

Ces « éléments informatifs, cognitifs, idéologiques, normatifs, croyances, valeurs, attitudes, opinions, images, etc. » (Jodelet, 2003 : 53) se situent sur un continuum entre pensées naturelles et pensées savantes. Par exemple, l'idée de « cercle plat » surgit lors de l'atelier sur le temps (TP 396 et suivants ; annexe 5), déstabilise tout en apportant une connaissance scientifique non connue de chacun dans le groupe.

Pour autant, fabriquer une représentation du monde signifie-t-il aussi penser ? Les traditions et savoirs naïfs forment le sens commun, ces pensées « naturelles » considérées comme ordinaires, évidentes, intuitives ; elles ne semblent pas élaborées à partir des savoirs scientifiques ou philosophiques considérés comme des pensées savantes. Mais en réalité, les informations ou données perceptives ne sont-elles pas un « produit dérivé des recherches scientifiques » (Moscovici, 2019 : 1) ?

Dès lors, le caractère véridique d'une représentation est questionné. La croyance est-elle plus vraie qu'une connaissance scientifique non encore vulgarisée ? De plus, le rapport des représentations à la réalité pose aussi question. En effet sont-elles nécessairement une simplification du réel, créant un décalage, une distorsion de type idéologique qui supplémenterait la réalité ? En réalité, ces deux types de savoirs savant et ordinaire diffèrent mais se complètent. La représentation n'est ni juste, ni fausse, ni définitive, elle est adéquate en fonction du contexte et des éléments spatio-temporels qui caractérisent la société ou le groupe considéré (Castellotti & Moore, 2002 : 21).

1.3. Les représentations collectives : des contenus culturels préétablis

Représenter consiste à « offrir quelque chose au regard ou à l'esprit d'autrui » formule la psychologue Marková (2007 : 175), comme au théâtre où ce que l'on montre reflète une réalité absente. Dès lors, comment s'articulent les systèmes explicatifs du monde formulés par un individu et ceux proposés au niveau d'un groupe, dans une dimension collective ?

La démarche sociologique tend à délimiter le caractère collectif des représentations individuelles. Selon le sociologue, ces dernières sont fondées sur la dualité entre le corps, monde des sensations et émotions, et l'esprit dont les activités sont constituées par la pensée conceptuelle et la morale. Celle-ci est le vecteur d'une conscience collective qui s'impose aux individus, source de cet « ensemble des croyances et des sentiments communs à la moyenne de membres d'une même société forme un système déterminé qui

a sa vie propre » (Durkheim, 1893↑1998 : 46). Ces contenus préétablis et relativement figés par les structures sociales sont inculqués et intériorisés par la socialisation primaire et secondaire et aident entre autres à constituer l'appartenance sociale, dont la conscience construit l'identité sociale des individus (Kastersztejn, 1998). Ainsi certains étudiants font explicitement référence à leurs croyances lors des échanges observés. Plus tard, Abric (1994) analysera ces éléments comme constitutifs du « noyau central » d'une représentation, système stable et homogène directement associé aux valeurs et normes sociales. Leurs origines sont externes aux individus et liées à la mémoire collective et à l'histoire du groupe. B. Py les caractérise de « RS de référence » par leur nature souvent préfabriquée socialement, décontextualisée et légitimée (Py, 2004 : 13).

En outre, ces composantes de la culture se diffusent et se transforment par la communication sociale car au-delà d'être des objets ou contenus, les représentations sont surtout des processus.

2. Des RS : un processus au centre de la dynamique des interactions verbales

Les représentations sont aussi à comprendre dans une position constructionniste (Muller & De Pietro, 2007 : 51), n'existant « que dans et par la communication au moment où elles sont actualisées par les acteurs sociaux ».

2.1. La dynamique d'élaboration du réseau de significativités

Les RS sont des objets de nature à la fois cognitive et sociale. L'étude psychosociologique montre qu'elles sont générées et acquises socialement mais aussi qu'elles ont leur dynamique sociale d'évolution. Deux processus majeurs sont à l'origine de leur émergence, transformant un savoir scientifique, étranger au sens commun en un savoir ordinaire.

L'ancrage consiste, par le biais de la RS, à « injecter du sens dans une figure non familière » (Moliner, 2016 : 421 ; Gaymard, 2021), ce qui a lieu par exemple lors d'une traduction ou de la comparaison d'un mot découvert en langue-cible dans son système linguistique préexistant (lors de l'étape 1 de l'atelier). Dans l'atelier observé, les découvertes sont nombreuses et peuvent concerner un pays ou une région, une langue entendue ou vue, un élément de l'identité, etc. Ce processus permet de construire un cadre commun de références car il « fait entrer l'objet dans une série de relations avec d'autres

objets qui sont déjà là » (Moscovici, 2019 : 5). Et de fait, toute activité pédagogique ou de médiation culturelle participe à cet ancrage.

Simultanément, l'objectivation consiste à associer une image concrète à une signification abstraite, avec la volonté de réduire l'incertitude liée à la donnée inconnue rencontrée. Par la sélection d'informations et la décontextualisation, un « noyau dur figuratif » se constitue en schéma qui remplace la réalité, en une « représentation = figure/signification, entendant par là qu'elle fait correspondre à toute figure un sens et à tout sens une figure » (Moscovici, 1961 : 63). Finalement, une représentation se construit toujours grâce au contact avec les autres.

2.2. La RS : expression du rapport social à l'autre

Qu'elles soient croyances, stéréotypes, savoirs scientifique vulgarisé, etc., les représentations émergent et circulent dans et par le rapport social à autrui. La perspective psychosociale met l'accent sur leur nature changeante et dynamique. En effet, toute représentation vient d'un sujet social (une personne ou un groupe) et représente quelque chose (l'objet matériel ou symbolique) pour et avec les autres (alter). C'est l'étrangeté, l'insolite de l'autre rencontré (cf *supra*) qui déclenche le désir de pallier à l'insécurité provoquée. Par exemple, dès la première séance introductive observée, le caractère innovant et étrange de la proposition didactique est exprimé par une étudiante : « Je comprends ce que je dois faire mais je ne comprends pas la logique ». Ses représentations de l'objet « pratique philosophique » ne correspondent pas à la présentation de l'enseignante « alter ». En fin de semestre, cette étudiante exprimera sa reconnaissance pour cette pratique. Les objets initialement inconnus se transforment, via l'ancrage et l'objectivation, en symboles, en signaux de la pensée qui permettent d'aboutir à un consensus sur un langage commun. Les « zones d'élection des représentations » se situent dans cette relation altéritaire, selon des modes plus ou moins privilégiés d'appréhension de l'altérité (Baruch, Cain & de Pietro, 1995 : 310). Cette dernière renvoie dans son acception « du dehors » à l'ensemble de ceux qui ne sont pas moi *ego* mais sont mes *alter ego* en tant que sujets. Toutefois tout *ego* peut être tenté de réduire l'alter à un objet essentialisé et réifié et risque de l'extraire alors de toute intersubjectivité. Chaque locuteur donne à entendre les traces de son autoreprésentation (endogène) mais aussi celles des autres (hétéro-représentation).

Quoi qu'il en soit, la RS ne peut exister sans relation à l'autre. Et c'est en effet *dans* et *par* le discours qu'elle peut être actualisée.

2.3. *Le langage au cœur de la dynamique des RS*

La perspective sociolinguistique et conversationnelle appréhende les RS comme des objets langagiers et nous éclaire sur la manière dont certaines représentations préexistent (cf *supra* 112) et d'autres s'élaborent progressivement dans l'interaction. Le langage montre ses deux facettes : lieu d'existence et de diffusion des RS, il est aussi un objet possible de représentations.

D'une part, le langage est un vecteur des RS. Les RS sont intégrées dans les ressources verbales d'un groupe, elles circulent de manière explicite ou implicite dans les discours, sont portées par les mots, véhiculées dans les messages et images médiatiques (...). » (Jodelet, 2003 : 48). En effet, c'est par l'interaction et la communication que les individus donnent sens à leurs expériences personnelles et peuvent (se) représenter le monde. Le langage est l'outil de catégorisation : « dénommer, c'est classer et regrouper selon des critères imposés par le système grammatical et les expressions préfabriquées du discours » (Py, 2004 : 6). Ainsi en est-il plus spécifiquement des catégorisations potentielles dans l'atelier observé, par auto-désignation ou hétéro-désignation, représentations de soi, de l'autre et de la relation entre soi et l'autre (cf *infra* grille d'analyse). Dès lors, une partie de ce travail de recherche consiste à recueillir les traces discursives, et interactionnelles de contenus de ces formes de RS des étudiants plurilingues.

C'est aussi par le discours que les RS se diffusent et se transforment. Les acteurs sociaux interagissent pour coproduire et diffuser du sens en intégrant leur affectivité, leurs émotions, leurs expériences et leur historicité. Ces interactions modifient les RS en alimentant le « système périphérique hétérogène (...) dont la détermination est plus individualisée et contextualisée », permettant une adaptation, des modulations et différenciations relatives au noyau central (Abric, 1994 : 36). Insérées dans un contexte, elles peuvent être construites et négociées collectivement dans l'interaction.

D'autre part, le langage est aussi objet des RS. Dans sa fonction référentielle, le langage porte et « rend compte de l'univers environnant en le ramenant, de façon arbitraire, aux cadres de la connaissance. » (Dabène, 1994 : 67). En pragmatique, Searle (1982) a identifié la nature assertive et directive de tout acte de langage qui ajuste les mots au monde et le monde aux mots. Qu'il s'agisse du domaine lexical et sémantique ou encore phonétique ou rhétorique (annexe 6), des univers de signifiés – contenus qui donnent la signification en langue de l'image mentale du signe – semblent se distinguer d'un système linguistique/langagier à l'autre. En contexte plurilingue, lors de l'étape 1 de traduction

plurilingue de l'atelier, ces univers sont appréhendés. La langue d'Autrui généralisé et les langues des autres apparaissent avec un degré variable d'étrangeté ou de mêmeté. En conséquence, chaque univers linguistique et langagier fait potentiellement émerger des RS sur la ou les langues-cultures rencontrées (Cassin, 2019 : 21). Une attitude évaluative plus ou moins favorable peut apparaître.

Les RS sont donc générées par les rapports entre les groupes sociaux et peuvent se réactualiser dans et par les interactions langagières. Elles deviennent alors des RS « d'usage » associées à un contexte discursif ou pratique (Py, 2004 : 11).

3. L'enjeu des RS dans la rencontre interculturelle

Dans le contexte plurilingue de l'atelier, les RS peuvent être considérées comme un obstacle à l'élaboration de la pensée et de l'expérience interculturelle.

3.1. Des RS comme obstacles à la relation interculturelle

Prendre conscience des mécanismes représentationnels est le premier défi, d'autant plus lorsque apparaissent des stéréotypes. Sur une trajectoire allant de « préconstruits culturels » à des représentations puis d'une « pensée critique » (Py, 2004 : 14), les stéréotypes « constituent une forme spécifique de verbalisation d'attitudes, caractérisées par l'accord des membres du groupe autour de certains traits, qui sont adoptés comme valides et discriminants pour décrire un autre (l'étranger) dans sa différence » (Castellotti & Moore, 2002 : 8). Dans cette perspective psycholinguistique, ils sont une représentation figée (*stéréo* signifie solide), qui repose à la fois sur la simplification, la généralisation à partir de cas particuliers et sur une qualification par un nombre restreint de catégories et de propriétés, grâce à une « composition sémantique toute prête, généralement très concrète et imagée » à la portée de tous (Bardin, 2013 : 55). Par exemple lors de l'atelier dont le thème est la liberté, un des dessins d'étudiant représente la statue de la liberté comme emblème, information simplifiée considérée comme un cliché d'une réalité beaucoup plus complexe et diversifiée.

Qu'ils soient positifs ou négatifs, les stéréotypes fournissent des schémas prêts à penser qui orientent et justifient les attitudes et structurent le groupe d'appartenance. Leur puissance d'organisation et de simplification du réel les rend résistants dans les interactions, la charge cognitive à traiter étant moins lourde. En conséquence, cette

extrapolation décontextualisée risque d'alimenter les préjugés, parfois avant même tout contact avec une autre langue-culture, ce que M. Abdallah-Preteceille formule clairement :

A partir du moment où un individu lambda est caractérisé par son identité, et où tous les membres du même groupe sont perçus à travers les caractéristiques identiques, nous avons défini un stéréotype (...). L'attribution d'une identité culturelle objective, c'est-à-dire hors de la médiation du sujet, implique nécessairement la négation des différences et la normalisation des comportements (...). Le stéréotype est donc la forme dégradée de l'identité. (Abdallah-Preteceille 1985, citée par Develotte & Moïse, 2019 : 39)

En contexte plurilingue, ces simplifications de perception de la réalité portent d'autant plus les germes de malentendus, incompréhensions voire de discriminations que les codes linguistiques ne sont pas partagés. C'est pourquoi longtemps les enseignements de langue étrangères ont cherché à lutter contre ces stéréotypes ; ces lieux privilégiés de la découverte de l'altérité mettent en relation différents groupes ou identités génératrices de RS, y compris des stéréotypes.

Dans l'enseignement-apprentissage des langues, il s'agit surtout de prendre conscience des contextes et des mécanismes qui sous-tendent la perception de l'autre pour essayer ensuite de les analyser, les interpréter voire les faire interpréter par les étudiants allophones. Il importe de replacer toute perception de l'autre dans la dimension relationnelle qui « n'implique pas seulement *l'objet* perçu mais aussi le *sujet* percevant et la relation qui s'établit entre eux » (Lipiansky, 1996 : 17). Une démarche à la fois réflexive et intersubjective est susceptible de mieux comprendre les RS et leurs effets, comme point de départ à toute relation interculturelle.

3.2. Les RS comme ressources incontournables

Qu'elles soient convergentes ou divergentes, les RS sont un élément clé dans la construction de sens. Étant une forme de savoir accessible, elles permettent la diffusion et l'assimilation des connaissances. En particulier, les RS de référence, préconstruites assurent une certaine stabilité et ont « pour mission notamment de préserver le message qu'elles véhiculent contre le danger de la déstabilisation qui le guette en permanence. » (Py, 2004 : 9), tout en restant modifiables (Abric, 1994).

De surcroît, les RS participent à la construction des identités individuelles et sociales en se situant au cœur du rapport entre soi et l'autre. La perception de l'autre étant toujours relationnelle, l'identité est relationnelle et réactualisée en considérant aussi les RS. (cf *supra* chapitre1). « L'approche des représentations sociales (...) donne les moyens

d'étudier les dimensions symboliques sous-tendant tout rapport à l'altérité » (Jodelet, 2005 : 25).

Enfin, les RS font partie de l'imaginaire collectif sans en avoir nécessairement la dimension créative. Elles proposent un cadre davantage normatif, dimension indispensable à la vie sociale. Néanmoins, ces deux notions se rejoignent peut-être dès lors que les RS sont appréhendées comme des processus flexibles et transformés par l'intersubjectivité des participants, en contexte discursif et pédagogique. En effet, la mise en mots des représentations est un « lieu d'inscription de la subjectivité » (Kerbrat-Orecchioni, 2002).

En conclusion, les RS ont la double caractéristique d'être *objet* et *processus* intrinsèque à l'apprentissage. Certes, individus et groupes ne peuvent échapper à leur influence et les RS orientent les communications, les attitudes et l'agir. Chacun a cependant une marge d'action subjective avec ses RS : « Les RS dépendent donc de nos anticipations, de notre « en vue de » qui lui-même s'articule à notre histoire, notre expérience, notre « à partir de », l'informe, lui donne forme. » (de Robillard, 2011 : 24). La question est maintenant de savoir comment la proposition de pratique philosophique est une zone d'élection des RS interculturelles, lieu d'émergence et/ou de (re)production.

Chapitre 5. Penser *en* langue-s pour mettre en discours et en pratique la pluralité

La rencontre interculturelle est un processus itératif qui peut se construire *dans* et *avec* les langues. C'est justement une expérience de pratique sociale incluant la diversité linguistique et culturelle qu'invite à faire l'enseignante dans l'atelier observé. De fait, le détour par la philosophie peut aider à dépasser le décentrement de « l'exotisme pouvant découler d'une simple exposition » à plusieurs langues (Castellotti & Moore, 2011 : 250). Ce détour ne correspond pas véritablement à une démarche intégrée d'un enseignement de contenu philosophique (Candelier, 2008 : 68). Toutefois, en quoi cette pratique philosophique crée-t-elle un contexte d'enseignement/apprentissage intégratif de ressources et stratégies qui favorise une réelle appropriation plurilingue et interculturelle, via la médiation des RS interculturelles ? Il s'agit en effet de « vivre son plurilinguisme plutôt que de gérer un répertoire langagier » (Cayet, 2021). Le double détour par le concept philosophique d'une part (1) et par la posture plurilingue d'autre part (2) participe de la co-construction de la pensée dans une relation dialogique et interculturelle (3).

1. Le concept philosophique médiateur

Le choix d'une pratique discursive située dans la maïeutique socratique offre la possibilité de détours et retours simultanés avec les langues, une « déconstruction du dehors » (Jullien, 2012 : 5) propice à la rencontre interculturelle et à de potentielles RS interculturelles.

1.1. Les signifiés et signifiants mis en lien à partir du concept

Tout d'abord, la langue n'existe pas en dehors des contenus à communiquer et d'enjeux non linguistiques. Comme dans tout cours de langue, les « échanges se font à propos d'objets de savoirs et parce qu'il y a une transmission du savoir à opérer » (Cicurel, 2011 : 323). Ainsi dans l'atelier, l'élaboration de chaque carte mentale autour du concept proposé permet de dire ses pensées et représentations individuelles. Toutefois, communiquer l'abstrait dans la ou les langues autres, de surcroît en situation asymétrique car exolingue, crée à priori une insécurité pour les participants. Comment élaborer sa pensée dans la langue de l'autre et écouter celle de l'autre ? Ce processus de conceptualisation d'un « contenu » crée une densité d'informations nouvelles qui s'ajoute à l'opacité de la langue utilisée à ce moment-là. Dans ce contexte, la bifocalisation

forme/contenu est intensifiée, autant pour la compréhension que pour la production (Bange, 1992).

Or l'opacité de la/les langue(s) étrange(s) est aussi une chance pour stimuler la conceptualisation ainsi que l'expression des représentations. En effet l'opacité oblige à une clarification en deux temps : une décontextualisation face à l'obstacle cognitif d'incompréhension et une reformulation, dont la traduction fait partie (Gajo, 2007 : 40). Au SUL, ces dimensions caractérisent en particulier le travail collaboratif effectué lors de l'étape 1 qu'est la carte mentale plurilingue-traduction (annexe 2 et figure 5 p 76). Puis la mise en liens des mots/lexèmes joue le rôle d'ancrage et permet une recontextualisation dans le contexte discursif et thématique.

Par ailleurs, l'élaboration d'un réseau conceptuel via la carte mentale en français (étape 3) favorise aussi le travail sur la/les langue(s). Le concept (l'identité, l'amour, le travail, etc...) est le point d'ancrage sécurisant pour construire des « liens sémantico-pragmatiques » (Grobet & Vuksanovic, 2017 : 105). Cette mise en liens participe de la construction d'un champ associatif ou lexical (selon la nature des mots proposés) et sémantique qui enrichit à la fois le contenu et le répertoire linguistique en langue cible. D'ailleurs l'enseignante rend visibles ces liens par le tracé entre les mots proposés par les étudiants. Le percept soutient le concept.

1.2. Une diversité de la mise en discours et des formes de pensées

En contexte multilingue, plusieurs formes de pensées entrent en interaction dans les discours et s'enrichissent mutuellement. Effectivement, passer d'une langue à l'autre est une aventure, « une autre manière de faire passer le sens » (Cassin, 2019). La dimension culturelle de la construction de la pensée est à appréhender, sans pour autant être source de stéréotypes. Ainsi, certains étudiants observés ont une pensée logique, linéaire : « Certaines cultures préféreront un cheminement déductif où le savoir découle d'un certain nombre de principes théoriques » (Dabène, 1994 : 69). D'autres cultures élaborent une pensée holistique, plus imagée, divergente, ou préféreront dégager le contenu à partir d'exemples concrets de façon inductive. Ce phénomène est visible et récurrent dans l'atelier.

Une hybridité entre plusieurs discours est également notable (Causa & Pasquariello, 2017 : 91) dans l'atelier. Le discours ordinaire du quotidien est spontané, il régule les échanges et complète le discours didactique plus explicatif, fait de reformulations, d'analogies. Plus rarement, certains savoirs philosophiques de discours spécialisé,

surgissent aussi, comme des citations d'auteurs ou une précision de l'enseignante. Selon leur nature, les pensées de sens commun – dont les RS – comme scientifiques et philosophiques trouvent à s'exprimer dans ces discours divers.

Dans l'ensemble, l'enseignante veille à contextualiser les discours des participants (« dans quel contexte peut-on le dire, le penser ? »), encourage à apporter des nuances et par itération, à mettre en place une pensée complexe (Morin, 1994) plutôt que simplificatrice source de potentiels stéréotypes.

Ces éléments peuvent influencer la (re)actualisation des RS interculturelles car chaque participant laisse des traces sur lui-même et sur les autres dans son discours (*infra* 2.3). Et en actualisant son dire, il se repère en même temps qu'il repère l'autre. Les discours « agissent ainsi sur les représentations du réel » (Bourdieu, 1982 : 124), pratique sociale qui peut contribuer à renforcer le pouvoir des uns tout en diminuant celui des autres.

2. Une didactique plurilingue médiatrice du sens

L'expérience du plurilinguisme via le travail autour du concept philosophique encourage l'articulation entre les langues et cultures. Dans cet atelier, le carnet de route de chaque étudiant (annexe 2) propose de formuler une synthèse des éléments retenus dans la langue de son choix.

2.1. Répertoires et posture plurilingues et interculturels

Le contrat didactique de l'atelier explicite la coprésence et l'usage décloisonné des 11 langues et cultures, chacune mise en scène dès la première étape (traduction et carte mentale plurilingue). Bien que la langue d'expression soit principalement le français, un croisement de langues de compréhension et langues d'expression apparaît parfois. Les langues de chaque répertoire sont valorisées et envisagées comme un levier à la découverte du concept. L'élaboration collective de la pensée sur un même contenu notionnel repose aussi sur la variation, la reformulation linguistique donc sur la diversité de réalisations linguistiques et culturelles. De plus, des interactions apparaissent sur le fonctionnement linguistique et langagier, à un niveau métalinguistique. Ces comportements réflexifs mettent en valeur les spécificités et variations des langues entre groupes mais aussi à l'intérieur des groupes (kurde↑turc par exemple). Ce métalangage enchâsse parfois les séquences interactives centrées sur le contenu et redéfinit l'équilibre entre contenu et forme.

Il s'agit donc bien d'une didactique du plurilinguisme « dans la mesure où elle implique un travail conjoint sur plus d'une langue (...) » (Gajo, cité par Candelier, 2008 : 74). Néanmoins, plus qu'une démarche contrastive qui compare la réalisation d'un même phénomène discursif dans deux langues et cultures différentes, l'approche est interculturelle (*supra* 1.3).

En conséquence, la mise en regard des nombreuses langues « étrangères » favorise une ouverture pour mieux comprendre sa propre langue et plus largement développer sa conscience plurilingue. Elle vise l'appropriation d'une posture plurilingue « que peuvent soutenir des démarches plurielles d'ouverture aux langues pour tous » (Moore, 2020 : 52).

2.2. Alternance codique, perception de soi et de l'autre

Le contact entre les langues se concrétise parfois dans leur alternance naturelle, comme possibilité d'activer son répertoire langagier. Le contexte observé exolingue et multilingue favorise largement l'alternance des langues. Le phénomène de micro-alternance émerge sous plusieurs formes selon les besoins communicatifs : la reformulation, l'alternance métalinguistique ou les interactions spontanées (Duverger, 2007 : 3). C'est en premier lieu le désir de compréhension de l'autre et la recherche de sens qui développent cette agilité cognitive d'alternance. En cas d'incompréhension, l'alternance-relais permet de maintenir la communication.

Au-delà d'être une stratégie de communication, le décloisonnement lié au croisement des langues est riche des conflits sociocognitifs engendrés par l'ouverture à d'autres fonctionnements langagiers (De Pietro, 2003 : 170). Son usage peut signifier une marque identitaire. Des attitudes évaluatives (+/-) sur l'autre et sur l'autre langue peuvent ou non apparaître au cœur de l'alternance des langues. De surcroît, les contacts entre ces langues n'aboutissent pas toujours à une équivalence stricte de sens.

2.3. Singularités des langues : zone d'écart et d'intersections

Vivre la relation interculturelle et penser *en* langues consiste aussi à appréhender les spécificités de chaque langue générant une hétérogénéité linguistique. L'*interculturalité* a lieu dans la diversité des manières de traduire, chaque langue portant une certaine vision du monde (*supra* 2.2). Les équivalences entre les structures linguistiques n'existent pas toujours et des « intraduisibles » de lexèmes proposés autour du concept philosophique sont constatés (Cassin, 2016). L'enseignante incite à la formulation des singularités lexicales et sémantiques à partir des autres langues. Par exemple, l'étudiant chinois spécifie

le rôle de la « clé », caractère essentiel pour l'accès au sens d'un second idéogramme. Les relations d'identité et d'équivalences entre les unités lexicales des langues sont cherchées collectivement, par tâtonnement. Les nuances et les points d'intersectionnalité (Cayet, 2020a : 232) entre langues voisines sont aussi identifiées.

A cela s'ajoute le travail sur les analogies dont les sens figurés, travail étayé par les métaphores qui surgissent à plusieurs reprises lors des échanges (Legallois, 2022). Cette figure rhétorique est un des moyens utilisés par certains étudiants afin de participer à la discussion philosophique. Elle permet de penser à l'aide de mots concrets les notions abstraites, les relations qui échappent. De surcroît, utiliser un nom étranger pour un nom propre est un emprunt, un acte altéritaïre : cette forme d'interaction est considérée comme prédicative ou comme une substitution lexicale, contenant dès lors une altération en elle (Oskui, 2004 : 205). Lors des séances au SUL, certaines expressions sont lexicalisées dans une langue mais pas dans une autre (Cassin : 2012). Par ailleurs, dans une approche pragmatique, la métaphore a ceci de commun avec la RS qu'elle vise à assurer, à moindre coût, « le rendement maximal de la communication dans certains contextes » (Charaudeau & Maingueneau, 2002 : 376). Moscovici qualifie ainsi le noyau d'une représentation sociale comme « concentrée dans une matrice, ou une métaphore dominante (...) » (Moscovici, 2019 : 14).

Finalement, certes des hypothèses de fonctionnement différencié entre les langues sont posées (Castelloti & Moore, 2002 : 17). Toutefois la visée n'est pas de s'arrêter aux différences mais bien de vivre et mettre en conscience *l'écart* de sens et de forme plus ou moins vaste (Jullien, 2012 : 4). Ces interactions souvent métalinguistiques disent là encore l'universel-singulier et portent parfois implicitement des RS sur soi et sur l'autre.

3. Co-construire le sens dans un processus dialogique

Dans chaque cours de FLE, les interactions ont une finalité externe inscrite en didactique du français (Cicurel, 2002). Cependant ici, la visée collaborative et éthique est centrale dans la *praxis* dialogale.

3.1. Questionnement philosophique collectif

Penser consiste à s'étonner, douter, se questionner. L'étape 5 de chaque séance met à contribution les participants par deux ou trois. Il s'agit d'élaborer deux questions philosophiques qui seront ensuite portées au vote pour l'étape finale de discussion. La question choisie est en elle-même un contexte discursif, un moyen et une raison pour

discuter ensemble. Souvent déstabilisante, cette étape introduit l'embarras et la perplexité. Mais se mettre d'accord sur une question à poser à d'autres exige l'acceptation de se situer dans une zone d' « étrangéité », parfois d'ignorance, de rejet potentiel. Car ce processus de questionnement est à la fois un acte mental de recherche d'un problème, une habilité critique (demander des justifications) et un acte oral collectif. Il est aussi une disposition créative à se laisser surprendre par la question. (Fournel, 2018 : 36 ; Lipman & Decostre, 2006).

De même, la discussion cherche à favoriser le développement d'une « intelligence collective » plutôt qu'une lutte intellectuelle (Simon, 2017). Le dialogisme est une clé de la fécondité de ces échanges aux différentes étapes de la séance. Il n'existe que par l'interdépendance « soi-autres » (Markova, 2007 : 1).

3.2. Étayage et négociations

Lors des dialogues entre les étudiants sujets-personnes autant qu'apprenants, chacun prend en considération le rôle de l'autre dans la co-construction de sens et de places. Effectivement, une reconnaissance mutuelle s'établit plus ou moins étroitement par l'acte de communication. Les paroles sur soi émergent tandis que le soi est appréhendé par la pensée et le discours de l'autre dans l'interaction verbale (Dervin, 2009 : 170). Plus encore, le sens est négocié avec l'autre. Ce dernier est certes différent et surtout complexe et hétérogène, en transformation dans l'agir. Les représentations de soi et de l'autre sont convoquées et parfois actualisées, en fonction de l'image que chacun souhaite faire valoir ainsi que de sa capacité à dire. Certaines RS sont relativisées ou élaborées dans la construction collaborative de sens et relèvent du contexte interactionnel. Elles sont rendues négociables par et pour le discours (Muller & de Pietro, 1997 : 32 ; Borel, Gajo & Prikhodkine, 2019 : 37). Enfin, la négociation de places d'expert et de novice, d'enseignante et d'étudiant est aussi mise en œuvre et stimulée par le contexte ouvert à une certaine déritualisation didactique (Moore & Simon, 2002 : 125).

Les séquences d'étayage réalisent particulièrement cette co-construction de sens et de places. Elles émergent dans l'atelier, que ce soit entre les étudiants et l'enseignante ou entre pairs. Cette collaboration avec ou par les autres est possible car les compétences et identités des locuteurs sont hétérogènes. Ainsi, ces derniers peuvent alterner le rôle d'expert, de médiateur assurant une intercompréhension (Muller, 2012a).

3.3. Pensée réflexive, agentivité et subjectivité

Questionnement et élaboration de sens sont activés par une pensée réflexive, manière de mettre en conscience sa pensée et celle de l'autre.

En conséquence, les participants ont l'occasion de développer leur agentivité qui correspond à leur capacité de se positionner, autrement dit de choisir, de décider et d'agir, dans et par les interactions (Bandura, 1986). En effet, dans cette communauté de pratique, chaque locuteur a le pouvoir d'agir et de reconfigurer ses identifications – à défaut de son identité – par la dynamique d'élaboration des pensées dans les langues. Chacun est à même de se repositionner relativement au système de valeurs voire aux rapports de forces révélés par les RS. Certaines RS sur soi, sur l'autre ou sur le contrat didactique peuvent être enrichies de variations voire transformées et non plus uniquement structurantes dans leur nature figée et préétablie.

Mais l'atelier va plus loin : il crée un espace d'intersubjectivités dans lequel les participants ne sont ni des objets ni des acteurs mais « des sujets autonomes, agissants et critiques » (Bertucci, 2007, cité par Cayet, 2021 : 1). Chacun s'exprime et pense en étant sujet-personne constitué d'émotions, d'expériences singulières, d'implicites dévoilant une partie de son identité (Moïse, 2019). C'est bien le langage qui fonde la subjectivité, à travers l'acte individuel d'énonciation posant un *je* par rapport à un *tu*.

Le dialogue entre subjectivités place l'observation ainsi que la réflexion personnelle et critique au centre des interactions et de la dynamique des représentations. Chacun est invité à construire sa propre interprétation, dans une posture herméneutique.

Pour conclure, cet ancrage théorique a cherché à montrer que représentations sociales et interculturalité ont en commun d'être des objets préconstruits et contenus extérieurs à chacun : croyances d'une part, contenus culturels différentieliste de l'autre. Néanmoins, elles sont aussi des processus qui engagent des sujets mis en relation par une pratique située : la discussion philosophique entre étudiants allophones de FLE. En particulier, les interactions et le dialogisme peuvent faire émerger et transformer l'image de soi, de l'autre et de la relation à l'autre, autrement dit la dimension interculturelle des RS. D'autres RS sont aussi construites par le discours.

L'analyse des extraits oraux sélectionnés s'attachera à concrétiser et identifier ce double versant objet/processus des RS interculturelles. Cet éclairage devrait aider à mieux comprendre la dynamique de ces schémas interprétatifs dans le contexte spécifique de l'atelier

Partie 3

-

Analyse et interprétation des données observées

La question principale de la recherche est d'étudier les liens entre la pratique philosophique proposée dans les ateliers et les représentations interculturelles des participants. Le double détour par la pensée philosophique et par les langues des autres semble créer les conditions d'une exotopie (Bakhtine, 1984 : 384 cité par Develotte & Moïse : 2019), vision distancée et posture d'extériorité, propice à l'appropriation des langues et « de leur enrichissement mutuel pour la pensée » (Cayet, 2020b : 8).

En préalable à l'analyse des interactions, une comparaison du résultat d'un sondage du CREDOC (figure 3) sur ce que le mot culture évoque pour les répondants avec la carte mentale Culture (figure 4) permet de mettre en perspective "l'écologie" spécifique de l'atelier, pratique sociale pas réductible « du seul fonctionnement abstrait des formes utilisées » (Blanchet, 2012 : 61).

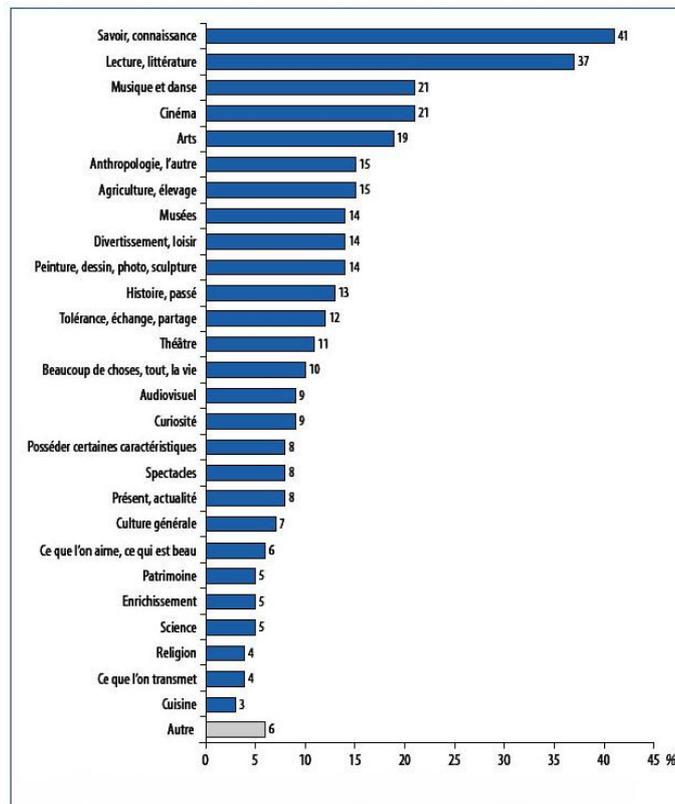


Figure 3-Sondage "Dites-moi ce que le mot culture évoque pour vous. Guy, J.-M. (2016). Crédoc. Ministère de la Culture et de la Communication.

Il ressort à première vue certains contenus similaires dans les deux synthèses : l'art et ses formes différentes, l'histoire. Dans une moindre fréquence sont aussi retrouvés la connaissance, les savoirs, ce que l'on transmet. Cependant des nuances sur la fréquence des *items* apparaissent : les étudiants allophones citent la langue plus que la littérature ; la musique est moins citée, tout comme la connaissance et le savoir, qui arrivent en tête dans les résultats de l'enquête Credoc. En revanche, les vocables *gastronomie*, *valeurs*, *traditions* sont très soulignés sur la carte mentale, ce que ne reflète pas l'enquête. Et les lexèmes associés aux valeurs et attitudes diffèrent (*morale*, *idéaux*, *rituels*, *fêtes*, *obligation* d'une part ; *tout*, *tolérance*, *curiosité* d'autre part).

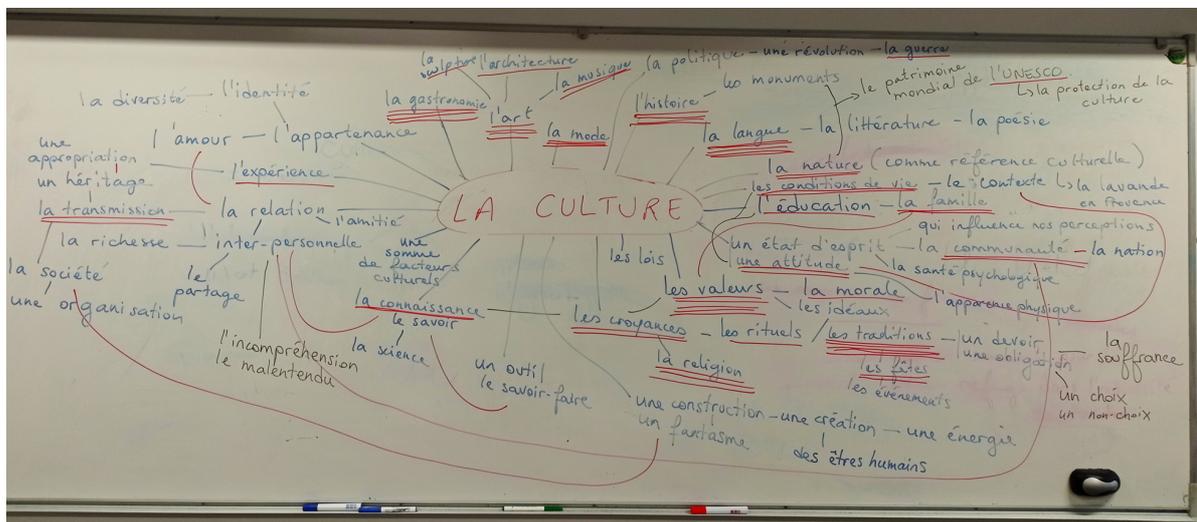


Figure 4- Carte mentale collective français. Culture.

La question du sens attribué au mot culture peut également trouver une réponse dans l'analyse des observables issus des interactions verbales. La nature discursive, comportementale et interactive de ces traces révélera le caractère préétabli mais aussi fluctuant des représentations interculturelles. Ainsi seront mis en lumière et interprétés en trois temps les catégories de RS objets attributifs et processus. Les interactions orales donnent tout d'abord à entendre et voir les représentations de soi, du même (chap. 6). Puis les représentations de l'autre et (chap. 7) et du rapport entre soi et l'autre (chap. 8) seront analysées. Enfin les limites de cette étude apporteront le recul pour une mise perspective (chapitre 9).

Chapitre 6. Représentations sociales de la mêmété

Analysons tout d'abord les traces d'auto-désignations des étudiants, correspondant aux représentations de soi. Dans « l'espace discursif de l'atelier » (Develotte & Moïse, 2019), les traces indiquent la présence de quelques stéréotypes dans un continuum de représentations plus ou moins figées et implicites. Les interactions verbales révèlent des représentations *objets* faits d'attributs identitaires (1) mais aussi des représentations ambivalentes (2) et enfin un *processus* d'identification qui réactualise l'identité plurielle de chacun (3).

1. Des autoreprésentations identitaires partagées et reconnues

Les participants énoncent des attributs identitaires stables qui constituent des représentations sociales de référence (Gajo & Py, 2004 : 14). Elles sont convergentes et parfois stéréotypées.

1.1. Référence à des instances de socialisation

Plusieurs désignations identitaires expriment l'appartenance. Les autoreprésentations convergent vers le champ lexical des institutions éducatives, ici la famille et la religion, quel que soit le concept philosophique étudié. Premièrement la famille (exemple 1) est valorisée par des formes discursives plus ou moins stéréotypées. L'étudiant Ca énonce le stéréotype *les américains... *important** marqué par l'usage de l'article défini au pluriel et de l'adverbe *souvent* globalisants (CM 580). Ca. l'insère dans une représentation de la famille qu'il individualise par le modalisateur *j'aurai ... remarqué*. Il se fait observateur puis se rallie avec appui (*très*) au stéréotype dans le dernier syntagme. Les deux marques phonétiques (**americans** ; **important**) indiquent un élément linguistique parmi tous ceux qui constituent son identité.

Exemple 1 Stéréotypes Famille

Séance Amour

CM 580 Ca : + j'aurai souvent remarqué que les :: **americans** euh les les américains euh pensent que : + la famille est quelque chose plus **important** (...) eh pour moi aussi très

Séance Moi identité

CM 263 Al : oui +++ ce n'est pas ensemble génétique famille parce que euh : /ma/ grand-père il dit tu : /né/ dois pas + oublier- que- ta- famILLE + vous comprenez euh ↑

CM 264 P : tu ne dois pas oublier que ta famille

CM 265 Al : vous NE devez pas + oublier que tu as + que ta euh qui-est-ta : famille

La seconde séquence dévoile la construction interactive de l'expression du stéréotype (CM

266). Elle fait suite à un malentendu entre A1 et l'enseignante sur la définition de la famille. Les marques intonatives en CM263 et 265 s'ajoutent aux désignants directifs (article défini *tu* ; pronom possessif *ta*) et à la modalité déontique, elle-même renforcée par la forme négative (*NE dois*). La norme sociale héritée du grand-père s'impose. L'alternance de pronoms personnels au pluriel de la forme de politesse (*vous*) au singulier (*tu*) informe de la polyphonie et du possible tiraillement intérieur d'A1.

Enfin, le lien d'appartenance religieuse apparaît quel que soit le thème de la séance. Ainsi, derrière le substantif *croyances* sont cités explicitement le *soufisme*, la *spiritualité*, le *protestantisme*, *Dieu*, *Jésus chrétien*.

Exemple 2 Référence religieuse

Séance Identité moi

T10 Es : c'est /une/ terme qui : existe dans le euh : + /soufism/ +vous savez ↑↑

T11 P : oui + oui le soufisme

(...) CM 352 La : euh : (4s) c'est :: parce que euh : mes pensées mes croyances sont euh : une partie de qui je suis dans euh :

(...) CM 412 Mg : +++ il va plus à la- à la spiritualité à le +++ je pense l'identité le moi il vient de la spiritualité

(...) Q 693 Di : euh (...) pour moi personnellement je suis protestant↑ donc pour moi l'identité↑ c'est la relation c'est la relation entre + c'est la relation entre :: entre moi : entre entre l'individu et :: Jésus chrétien

Séance Temps

D 975 Mg : (...) ↑ moi je parle avec Dieu + et je le dis +s'il vous plait aujourd'hui je voudrais un peu de temps pour faire quelque chose ou pour arriver à ::à un endroit et et y la vérité Madame est-ce que + le temps il passe /o/ il commence +++ euh très long il il va passer très long très long

Certes les auto-désignations sont neutres. Néanmoins, le thème discursif des croyances comme attribut identitaire se décline dans des nuances car le *je*-personne apparaît dans le discours modalisé de chaque étudiant, sauf en T10. L'étudiante Mg (D975) indique implicitement dans son dialogue intérieur la concrétisation et l'efficacité du schéma d'interprétation. Cette prise de parole subjective ancrée dans sa croyance a lieu après l'expérience de 10 ateliers, dans une relation didactique établie. L'étudiante s'autorise alors à l'énoncer.

1.2. Ancrage à des symboles nationaux

La représentation de soi se réalise par le double processus d'ancrage et d'objectivation. Dans l'exemple 3, les traces de référence à des compatriotes renommés dans les pays respectifs sont des désignations implicites de soi. Ces personnalités objectivent l'idée de nation tout en permettant l'ancrage pour les interlocuteurs. Néanmoins elles ne sont pas toujours nommées (T185), ce qui indique plus une représentation simplifiée qu'une connaissance établie.

Exemple 3 **Figures nationales**

Séance Art *En référence à l'artiste peintre turc Abidin Dino*

D 954 Es : oui mon exposé↑ j'ai euh raconté un j'ai présenté une un artiste↑ qui est euh :: pei-peintre euh il a dit que on a créé /tous/ les civilisations avec la main ++ c'est pour ça c'est une + euh ++ c'est /une/ élément qui est créé + euh /tous/ les civilisations c'est la la la main

Séance Temps *En référence à l'écrivain chinois Lu Xun*

T185 Di : Lu Xun euh c'est très connu euh :: dans l'histoire chinoise euh :: c'est un écrivain qui est :: c'est un écrivain qui VIT dans la :: période de :: la République de Chine République

Séance Temps *En référence au philosophe écrivain A.I. Herzen*

CM 558 Al : il est très très connu au :: dans le monde↑ et en Russie aussi bien sûr .il dit que i- il n'est rien de plus stupide que de négliger le présent en faveur de l'avenir↓ + euh : le présent est la véritable sphère de l'être++

CM 559 P : et vous êtes d'accord avec ça pour vous ↑↑

CM 560 Al : oui + oui

CM 561 P : oui

Certains toponymes situent les figures symboliques (*République de Chine; en Russie*).

Ensuite, le symbole de la main comme source de civilisations (D 954) est formulé de façon universelle (*on* généralisateur appuyé par le *tous*), sans qualifier le pays ni l'auteur. Cette universalité est implicite dans le *très connu*, prononcé par les deux autres étudiants Al et Di à deux moments différents de la séance. La sphère d'influence de point d'ancrage devient mondiale en CM558 avec une emphase adverbiale doublée. L'échange CM 558-561 alimenté par la question de l'enseignante mène à une confirmation par Al., ce qui notifie bien le processus d'ancrage à la figure de référence, source d'objectivation.

Ensuite, c'est dans l'élaboration du champ lexical de la culture que la référence à la nation est proposée :

Exemple 4 Nation

Séance Culture

CM 544 : Al : mumum +++la gastronomique↑ la tradition↑ et ::: l'addition de tous les facteurs conduit à la :: euh :: formation d'une culture nationale unique

(...)

CM 635 Di : euh : nation

CM 636 P : oui la question de la nation oui à côté de la communauté↑ on va rajouter la nation

CM 637 Di : et révolution

Séance Identité-Moi

CM 430 Ca : c'est le musée /russe/ euh :: de l'HermitAGE euh : c'est très bien + c'est

CM 431 Al : on est très fort

CM 432 G : (*rires de certains*)

Là encore, en CM 544 l'énoncé stéréotypé est inscrit dans le paradigme différentialiste et homogénéisant de la culture devenue objet *unique* quantifiable (*addition de*). Di affirme aussi un attribut identitaire en CM 635, non sans une marque d'hésitation et qualifie la culture de révolution. Il active la mémoire collective chinoise faite de l'expérience de la Révolution culturelle pour éclairer le concept philosophique. Cette dernière sert de représentation d'usage, contextualisée dans le discours.

Enfin en CM431, le *on* dans la réponse à l'étudiant américain joue le rôle de masque énonciatif. Il donne une dimension d'évidence et de vérité générale en confirmant la

généralisation simplificatrice (Auger, 2011 : 315). La survalorisation de soi (*très fort*) est saisie par le rire du groupe qu'elle engendre avec spontanéité (chevauchements).

2. Représentation de soi hétérogène

Paradoxalement à ce qui précède, les étudiants se représentent comme uniques mais aussi empreints de contradictions. L'espace interactif dévoile une ambivalente.

2.1. Le caractère « unique » de chacun

Les traces discursives laissent apparaître une qualification de soi autour de l'unicité de la personne, largement partagée par les étudiants à différentes étapes de la séance sur l'identité. Personne n'est alors comparable aux autres, chacun est sujet, pleinement identifié par et dans sa singularité. Aucune marque identitaire ne peut être à priori attribuée. L'universel rejoint le singulier.

Exemple 5 Unicité

Séance Identité Moi

T 89 Ele : euh : *X XX* (en russe) *X* c'est moi et *XX* c'est une personne très unique

(...) T127 Al : euh : la la langue russe elle est très riche

(...) CM 162 Ele : parce que j'ai dit l'identité en Russie c'est plutôt : une personne unique

(...) CM 385 Br : chaque personne a une personnalité unique

(...) CM 536 Eli : euh :: parce que je pense qu :: aucune autre personne n'a la même c'est le :: caractère unique↑ authentique ↑ euh :: je pense que :: l'identité :: parfois il y a : + euh :: plusieurs caractéristiques non↑c'est peut-être une caractéristique qualita- ↑ spécifique *abstract* /des/ idées +++ et :: et aussi je je je pense que :: l'empreinte digitale↑ que c'est /unique/ c'est comme un caractère comme une lettre comme a dit Ele

CM 537 P : la personnalité↑

CM 538 Eli : oui euh :: un signe euh : un /symbole/ aussi peut-être↑ un /symbole/

Au TP T89, l'étudiante traduit le mot qu'elle a écrit au tableau en russe. Le choix de l'adjectif *unique* est intensifié par le superlatif valorisant *très*. L'indéfini *une* attaché au substantif *personne* renforce le sens d'unicité. Plus tard, une seconde étudiante précise en introduisant d'autres marques d'unicité (*aucune autre personne n'a la même ; authentique ; spécifique*) (CM536). Les représentations convergent par écho. Le triple usage du modalisateur *je pense que* informe de l'implication d'Eli dans son discours. Cette étudiante lusophone utilise la stratégie de l'alternance codique ponctuelle afin de rester focalisée sur le contenu. De plus, une polyphonie interne (Bres, 2017) s'installe dans son monologue que l'enseignante encourage (*parfois...non ?*). Enfin, notons que la métaphore de l'empreinte digitale en CM 536 fait référence au dessin que l'étudiante a présenté lors de l'étape 2 (annexe 2). Tardive, elle permet à l'étudiante d'« épuiser » son argumentation. Dans l'énoncé d'Eli en CM 538, métaphore et représentation se rejoignent dans leur

dimension symbolique explicitée et comme une économie pour le discours.

2.2. Des contradictions internes

Les paradoxes apparaissent dans les contenus lexicaux : en s'appuyant encore sur l'exemple 5, la représentation de l'identité unique est très vite généralisée par le toponyme *en Russie* dans une seconde formulation (T162). Il apporte un élément de stéréotypie qui semble paradoxal et que l'adjectif *plutôt* vient nuancer. Le T127 réitère cette généralisation identitaire via l'adjectif *russe* associé à la langue. Comme pour résumer, Da (exemple 6) se positionne dans le thème en proposant sa représentation. Elle qualifie lexicalement la nature contradictoire de l'identité malgré la butée phonétique. Ici, l'étudiante se questionne (*je sais pas*) sur la cohérence identitaire, entre la pensée et l'action.

Exemple 6

Séance Identité-Moi

CM 569 Da : est-ce qu'on peut aj-ajouter euh les con-**contraduction** ↑↑

CM 570 P : les contradictions ↑↑

CM 571 Da : les ↑contraditions↑ parce que :+ je pense que nous avons beaucoup de contradictions parce que on peut on peut penser ::↑ euh : une cho ::se et en faire une autre chose↑ et

CM 572 P : mum

CM 573 Da : je sais pas

2.3. Rejet et auto-dévalorisation identitaire

Plus rarement, une représentation dévalorisée de soi apparaît dans les énoncés, comme dans l'exemple 7. Dans les interactions avec l'étudiante vénézuélienne, l'étudiante affirme la perte de culture des jeunes générations au Vietnam, son pays d'origine. Son ipsité n'intègre pas les éléments de la même génération qu'elle :

Exemple 7

Séance Culture

D 942 Hu : le culturel dans notre pays c'est c'est-à-dire dire : euh : il fait n'importe QUOI et : l'autre

D 943 Eli : oui : (...)

D 947 P : mais : quelles sont les causes + à votre avis de ce : manque : de culture↑

D 948 Hu : je crois de à cause de ils de perdent beaucoup de temps + dans le réseaux sociaux

D 949 P : mumm

D 950 Hu : et sortir + et euh euh et :: il n'y a pas très in-intéressé avec /le/ culture je crois

D951 P : qu'est-ce qui les intéresse alors à la place ↑↑

D952 Hu : comme euh le mode de la é-étranger le mode France euh : il aime le mode de Fran- France

Ses marques intonatives la détachent de *l'autre* identique (D943) : la 3^{ème} personne du singulier évoque ce *Il* dont elle se différencie implicitement et qu'elle dévalorise. Ici, les différences intra-culturelles s'expriment. L'implicite cache une représentation de LA culture figée et réifiée, traditionnelle et non actualisable, largement soulignée sur la carte mentale (*supra* figure 4). Deux stéréotypes sur la mode de France et la perte de temps sur les réseaux sociaux trouvent l'espace pour émerger. Mais c'est dans l'étayage du contenu

par l'enseignante (questions de relance et de précision en D947 et D951) que l'interprétation et l'explicitation subjective est encouragée (*je crois*).

3. *Processus d'actualisation des représentations de soi*

Au-delà de l'ambivalence se cache la pluralité et la mouvance de l'identité (Dervin, 2009 : 169). Les représentations de soi sont renouvelées et co-construites *dans* et *par* le discours observé et analysé (Gajo, 2000 : 40).

3.1. *Dans le discours*

Certaines représentations s'actualisent ou se laissent lire dans le discours. Lors de l'élaboration de la carte mentale en français, chaque locuteur allophone a la possibilité d'argumenter sa pensée en langue-cible. Chacun interprète le concept philosophique, ce que montre la présence de subjectivèmes en CM 442 (en gras, exemple 8) :

Exemple 8

Séance Identité-Moi

CM 436 Me : oui c'est moi pour moi c'est l'objet euh : une horloge (...)

CM 442 Me : et **pour moi** c'est euh très important choix ↑ tu exprimes↑ ↑ma↑ identité parce que **je trouve que** le temps↑ euh : on ajoute quand le temps /passé/↑ on ajoute toujours euh un nouveau chose à MOI ↑ à l'identité + donc **quand je pense moi** l'identité c'est toujours euh : pareil avec le temps (...)

CM 511 Ja : les expériences et aussi les /invenements/ + événements

(...)

D 786 Di : **personnellement** ↑ on a plusieurs d'identité on a : on a : tout à fait : tout à fait changé changé d'identité en fonction du : contexte↑ ou en fonction de l'environnement ↓ et comme par exemple l'identité dans la société dans la famille↓ dans un couple↓ dans la croyance↓ dans une entreprise↓ dans dans un moment donné comme par exemple dans la situation de solitude ↑

Des divergences dans le contenu des arguments peuvent apparaître. L'exemple 8 présente une incise monologale (CM 442) de Me qui a précédemment objectivé l'identité avec l'image de l'horloge. Cette représentation simplifiée indique la stabilité de l'identité dans le temps. Un autre étudiant Ja introduit les mots *expériences* et *événements* comme constitutifs de l'identité (CM 511). Plus tard dans la discussion, Di (D786) signifie lexicalement que le contexte et l'environnement sont des facteurs de la pluralité identitaire. Deux variations de représentations se côtoient dans le même espace discursif, densifié par le vote pour la question choisie.

3.2. *Par le discours*

D'autres représentations sont ensuite dessinées *par* les interactions, sans préexister. Le travail sur la langue devient un vecteur des représentations.

Exemple 9 Ce que ↑ ce qui

T74 La : * we know + what we are + but not what we may be* ↑ donc c'est euh ++ vous êtes nous sommes euh :
T75 P : alors nous + comment vous traduisez *we know*↑
T76 La : nous + connaître euh :
T78 P : non alors ici + ça va pas être le verbe connaître ça va être l'autre
T79 La : savoir le
T80 P : oui nous savons
T81 La : nous savons euh : + quoi
T82 P : alors ça va pas être quoi mais...↑
T83 Ele : QUI on est
T84 P : alors ce que + alors on peut aussi l'traduire comme ça + il y a deux possibilités + ce que nous sommes + nous savons ce que nous sommes ↑ ou QUI nous sommes + là y a plus l'idée de construction de quelque chose ↑ et là y a plus l'idée d'identité↓++
T85 La : euh ::
T86 Eli : XX
T87 P : mais PAS ...↑ ce que + qui est quand même plus adapté hein qui...↑
T88 La : qui ne serez
T89 P : serons + oui donc y a l'idée aussi de :: d'identité évolutive↑ nous savons aujourd'hui↑ mais demain elle sera différente + ensuite + en russe↑↑

Ainsi, pendant l'étape de traduction d'une expression proposée en anglais, la bifocalisation se réalise et le travail sur les formes (T84 *deux possibilités*) sert le travail sur le contenu formulé dans le dernier tour : l'identité est évolutive (T89). L'enchâssement de la séquence sur la forme (T75-T88) apporte la nuance entre la forme sujet (*ce qui*) et complément (*ce que*). Ceci est rendu possible par les alternances et l'incision précieuse d'Ele en T83. Une représentation de soi est renouvelée grâce au travail sur la langue.

3.3. Via l'interaction

Celle-ci est ensuite portée à la discussion (D739). La séquence dialogale (exemple 10) est aiguisée par l'activité autoréflexive de Ca et la question de Me en D 755.

Exemple 10

Séance Identité

D 739 P : donc la question est-ce qu'on peut avoir plusieurs identités + est-ce qu'il y en a qui veulent commencer à exposer leur point de vue sur la question à votre avis déjà oui non pourquoi (...)
D 754 Ca : euh après réfléchir ↑je pense que c'est :+ c'est différent↑ mais c'est le même identité ++ c'est ensemble↑ c'est une seulement identité
D 755 Me : quoi ↑↑ j'ai pas compris est-ce que tu peux répéter le dernière
D 756 Ca : c'est pas identité différent +++ c'est
D 757 Br : c'est comme identité avec quelque +parts↑
D 758 Ca : oui
D 759 Ef : facette
D 760 Br : oui
D 761 Me : pièce de identité
D 762 Ar : euh :
D 763 Ca : oui /tous/ les pièces de son identité

Elle révèle une construction orchestrale de la représentation de l'identité plurielle faite de

parts puis de *pièces* différentes. Finalement elle prend la forme du stéréotype de la pièce d'identité. Cette dernière sert de métaphore, ajustée ici à l'idée clé de la pluralité introduite par l'étudiant en D763 par ce qui peut sembler un jeu de mot *les pièces de son identité*.

L'autoreprésentation est aussi modifiée par la dynamique de certains actes de langages comme le putsch énonciatif (D 755) : l'étudiante Me cherche à savoir si une divergence de vue apparaît.

Exemple 11

Séance Temps

CM 488 Mé : création parce que c'est création de :: + de nous + création de l'humain

CM 489 Al : nous↑↑

CM 490 Mé : parce que le tem'ps↑ on crée de temps euh :: par exemple on a des horaires et tout↑ mais le temps exactement le même chose↑ que le + temps ↑ vraiment non oui + les #fuites# de temps

Par son incursion énonciative, (CM 489 exemple 11), la locutrice questionne sa position dans le *nous* inclusif d'appartenance, donc implicitement son identité. Elles se mettent toute deux en scène en tant que « sujets actives » dans l'échange et l'élaboration de la pensée. Ce comportement peut faire évoluer les représentations, ici sous la forme interrogative.

En conclusion, l'espace discursif (exposition et production) et interactif de l'atelier est propice à l'émergence et l'actualisation fine d'autoreprésentations. Globalement peu dévalorisantes, certaines surévaluent l'image de soi d'autant plus lorsqu'elles sont véhiculées par un stéréotype. Consensuelles sur l'image de la singularité de chacun et l'influence des contextes, les disparités de schémas d'interprétations apparaissent sur un nuancier. Ces représentations sont éclairées et parfois renouvelées par la dynamique maïeuticienne du questionnement philosophique. Verbalisation et conscientisation font expérimenter que l'identité ne rend pas identique. L'ipséité raconte la présence de l'autre dans le vécu mais aussi dans les représentations.

Chapitre 7. Représentations sociales de l'altérité

Quelles que soient leurs formes, les hétéro-représentations ou comment le locuteur *je* imagine l'autre sont aussi présentes dans les interactions. Certaines sont déjà préconstruites et en partie stabilisées sur une échelle de valorisation (1). Simultanément le processus d'altérisation est alimenté dans et par le discours (2).

1. Des désignations de l'autre préétablies

L'espace discursif proposé par l'enseignante et la façon dont les étudiants s'en saisissent afin d'expérimenter cette pratique philosophique favorisent l'expression d'images de l'autre dont certaines contiennent des stéréotypes.

1.1. Des hétéro-représentations non évaluatives

Ces références se trouvent à la fois dans la forme discursive et dans la dynamique interactionnelle, avec des degrés de figements divers.

1.1.1. Traces discursives

En premier lieu, les origines géographiques sont questionnées et qualifiées :

Exemple 1

Séance Identité

CM153 Ele : (*petit rire*) (...) c'est plutôt :: ↑ le visage + **parce que quand on : regarde dans un visage↑ on peut comprendre qui :: euh c'est + c'est une fEMme : ↓ c'est un Homme :↓quelle est la différence ↓ il vient de quel pays↓donc on peut euh :**

(...)

CM 265 P : On ne doit pas oublier qui est sa famille

CM 266 : Es : tu viens de où ↑↑

Da : /blier/↑ ou oublier ↓

L'inférence établie en CM 153 entre l'origine géographique et les attributs physiques est une « économie de la pensée » à caractère stéréotypé, bien que non évaluative. Le lexique choisi par Ele révèle les attributs physiques (*le visage*) de la différenciation sexuée. L'affirmation appuyée par l'intonation et la prosodie descendante indique l'implication de la locutrice dans son assertion. Plus tard, l'énoncé interrogatif d'Es jaillit dans un échange focalisé sur le code (CM 266). Elle cherche à comprendre : l'image qu'elle a d'Ele correspond-elle à la réalité topographique ?

L'altérité est aussi représentée par le couple climat-traditions (exemple 2, CM 542) qui associe un attribut topographique à une culture (*autre* revient 5 fois).

Exemple 2

Séance culture

CM 542 Al : mum non c'est **autre** chose euh :: je veux dire par exemple si :: euh : les gens vivre euh :: où très froid↑ il y a **autre** tradition il y a **autre** culture + **autre autre** chose (*rire discret*)
(...)

D 1047 La : je sais pas si c'est vraiment les relations interpersonnelles parce que :: si c'était plus dans un sens de **choc culturel**↑ c'est moins interpersonnel c'est vraiment **entre les deux cultures** dans : comme euh : il y a quelque chose qui : **me : surprit** quand j'arrive en France parce que c'est une vie vraiment différent qu'aux États-Unis mais ce n'est pas les gens↑ c'est plus les actions↑ ou les :: les choses plus :: les choses comme la nourriture↑ les habitudes quand je suis au restaurant les choses comme ça c'est moins des choses interpersonnelles c'est plus :: comme des actions↑↑

D 1048 P : oui des sortes de CODES socioculturels qui sont partagés

L'indice paraverbal (rire) transmet peut-être une conscientisation du caractère réducteur de cette association altéritaire. Elle s'insère dans une séquence sur le caractère naturel ou culturel des monuments historiques. Le choix de la 3^{ème} personne (*les gens* et 3 fois *on*) généralise les propos. La proposition didactique favorise une écoute attentive du groupe, ce qui rend possibles certains monologues argumentatifs, en particulier dans la discussion (D1047). L'étudiante ne porte pas un jugement de valeur, elle questionne la nature de l'*inter*-culturel, celui des personnes *ou* des actions, qui en réalité sont mises en œuvre par des « gens ». Cette subtilité éloigne sa pensée du stéréotype, pourtant souvent présent dans les références aux habitudes alimentaires. Ces dernières restent une zone classique d'élection des représentations. Du reste, le lexique de l'étonnement, du choc culturel insiste sur une représentation différentialiste de l'autre, ce que les toponymes accentuent. P résume en insistant sur le pluriel et le partage – la complexité donc – plutôt que sur l'universel.

1.1.2. Traces interactionnelles

Certaines séquences d'étayage dévoilent des représentations altéritaires préétablies. Dans l'exemple 3, le thème concerne la dimension naturelle et culturelle des monuments historiques. Les alternances de tours sont rapides, ce qu'indiquent les chevauchements :

Exemple 3 Lavande

Séance Culture

CM 344 Hu : mais je pense euh : c'est comme le+> le /cham/ la nature

CM 345 P : le charme ↑↑

CM 346 Hu : /charm/

CM 347 Eli : /le/ rivière

CM 348 Ele : par exemple le champ un champ de la lavande

CM 349 P : un champ un champ

CM 350 Ele : c'est vraiment culturel parce que tout le monde si + on va voir↑ on va penser sur le Provence + et c'est très culturel

L'étudiante russe prend cette référence *typiquement* française pour lever l'incompréhension phonétique autour du lexème *champs*. La prise de l'enseignante qui saisit alors la référence simplificatrice (CM 349) permet à Ele d'aboutir à l'idée-clé, bien que stéréotypée. Plusieurs marques généralisent l'énoncé (*tout le monde, on*), ce qui l'appauvrit. En outre, le glissement lexical de *voir* à la *pensée* - penser en langues est l'objectif de l'atelier- montre bien l'existence d'un continuum entre évidences fondées sur la perception et une représentation fondée sur une argumentation (Py, 2004 : 14). Ce glissement « logé » dans ce stéréotype est donc paradoxal. Ainsi, l'atelier proposé est une zone d'émergences de représentations initiales, plus ou moins figées, où toutes les images d'autrui ne sont pas neutres.

1.2. Représentations initiales sur- ou dévalorisées d'autrui

Assez peu de traces explicites représentent autrui positivement. Les représentations négatives sont davantage visibles.

1.2.1. Traces de survalorisation

En premier lieu, les désignations valorisantes de l'autre sont souvent portées par des marques discursives spécifiques. En effet, l'usage des normes sociolinguistiques de politesse (CM157) reflètent l'image de l'autre « respectable ». Les remerciements peuvent aussi être implicitement le lieu de survalorisation de l'autre (D1061).

Exemple 4 Politesse

Séance Culture

CM 157 Mg : oui + c'est tout Madame

CM 158 P : ok ++ merci

CM 159 Mg : de rien

(...)

D 1061 Al : mais votre atelier pour moi ↑ très joli

D 1062 P : merci

D1063 G : *petits rires*

Les marques humoristiques sont un autre vecteur de cette évaluation formelle positive :

Exemple 5 Élaboration de la carte plurilingue- Traductions

Séance Temps *L'étudiant américain a écrit *time* tout en haut du tableau*

T1 P : euh c'est bon là j'crois qu'on a toutes les : langues↑+++ donc on va commencer par l'anglais puisque que voilà l'anglais se veut un peu dominant ↑ dans la : (*petit rire*)

Ca : pourquoi pas ↑↑(*petit rire*)

En T1, l'enseignante observe (*voilà*) que l'étudiant américain a écrit sa traduction très haut au tableau (annexe 2). Elle qualifie la langue anglaise de *dominante* au sens physique. Elle fait écho à la situation diglossique de l'anglais langue dominante, sans s'approprier cette représentation de l'anglais (forme pronominale *se veut*). Les rires de connivence entre P et Ca indiquent le second degré des propos.

Enfin, ces énoncés sont souvent le fait de l'enseignante qui remplit ses rôles didactiques, dont celui d'animer (avancement du thème) et d'évaluer positivement :

Exemple 6 Carte plurilingue – traduction Séance Identité

T15 P : non c'est pas ça alors ce que je vous demande c'est + alors après on va pouvoir parler de ça c'est très intéressant alors ça vous le gardez
(...)
T25 P : vous pouvez le prononcer s'il vous plait qu'on entende
T26 Es : *zaman*
T27 P : c'est c'est un /n/ ça ↑↑
T28 Es : on on dit comme on écrit
T29 P : *zaman*
T30 Es : *zaman*
(...)
CM 211 Eli : eh tu parles XXXXX (*espagnol*)

En T15, elle valorise par un superlatif l'énoncé proposé par l'étudiant en le situant dans le contrat didactique. Toujours lors de cette étape de traduction, elle sollicite (T25) la prononciation dans chacune des autres langues.

Par la mise en regard des langues, son invitation met le « percept » au centre de la conscientisation de l'*alter*. Chacun peut « se dire » dans un aspect de son altérité. Sa représentation des étudiants est préétablie, avant chaque atelier : ils sont des experts dans leur langue et valorisés. Parfois, ces valorisations viennent des pairs et concernent les formes linguistiques ou non. L'étudiante Eli exprime sa surprise d'entendre Ga lusophone parler espagnol (CM 211). Ce faisant, elle le valorise.

1.2.2. Traces de dévalorisation

De façon plus visible, l'autre peut aussi être représenté négativement dans ses différences.

Exemple 7 Assimilation et choc culturel

Séance culture *Remontée des questions qui seront mises au vote. Aide à la formulation.*

Q 794 Es : (*petit rire*) euh :: quelle est la fonction de culture dans la politique d'assimilation

Q 795 P : dans la politique d'assimilation ↑↑

Q 796 Es : d'assimilation + oui. (...)

Q 806 Es : par exemple je je suis kurde euh je viens de Turquie par exemple il y avait beaucoup des assimilations des sur des gens kurdes

Q 807 P : ok j'comprends + parce que vous avez dit LA politique d'assimilation↑ on va mettre LES politiques d'assimilation↑ au pluriel (*écrit au tableau*)

(...) *Discussion*

D 892 Mg : +++ pour moi Madame je pense que pour moi il y a un euh /du/ grand problème de culture↑ la première c'est qu'on normalement euh : je trouve des personnes qui :: manquent de culture + qui n'ont pas de culture↑ et voici le choc culturel↑ parce que normalement ce type de personnes + ils sont : très fermés + ils sont différents

D 893 P : est-ce qu'+> qu'est-ce que vous voulez dire par manque de culture ou pas de culture↑↑

Tout d'abord, certains étudiants désignent l'Autre comme un danger homogène, idéologiquement opposé et oppresseur. Ainsi, en Q 806, le lexème *politique d'assimilation* réapparaît après une première formulation dans une question proposée au vote (Q794). Ce terme fait référence à la domination turque (*sur des gens kurdes*), sans utiliser l'ethnonyme (les turcs). Ici, l'expérience personnelle subjective passée rejoint et alimente une représentation initiale altéritaire collective. Celles-ci ont conduit à agir et décider de migrer. En outre, dans la discussion (D 893), le *choc culturel* est présenté dans un autre registre sémantique et lexical que dans l'exemple 1 (*supra*). Le lexique péjoratif est très présent pour désigner l'*alter* qui en devient est anormal (2 fois *normalement*) : *problème*, *fermés*, démonstratif *ce* et référence lexicale à la typographie *type de personnes*. L'usage de superlatifs (*grand* ; *très*) renforce la négativité. Dans les deux cas, l'enseignante fait préciser (Q893), fait nuancer (*manque* ou *pas*) et pluralise la désignation après avoir manifesté sa surprise par la forme interrogative (Q 795).

Pour résumer, les images de l'autre préétablies peuvent émerger dans l'espace de l'atelier et la dynamique des interactions peut même les reconfigurer.

2. Un processus de transformation des hétéro-représentations

La fabrique altéritaire est au cœur de l'espace de production discursif : désignations et comportements participent de la transformation des représentations de l'autre. Quelques processus apparaissent divergents mais beaucoup convergent.

2.1. Altérisation par les actes de langage

Tout d'abord, les images sur l'*alter* ne font pas toujours consensus.

2.1.1. Traces comportementales

Il arrive que certains comportements troublent l'image que le *je* a de l'*alter*. Dans l'exemple 8, il s'agit de la traduction d'une métaphore du temps comme l'eau dans l'éponge, citation de l'écrivain chinois Lu Xun. Elle ne fait pas sens immédiatement pour le groupe et n'est pas représentative pour les autres participants : certains quittent momentanément l'écoute de cet échange (T124).

Exemple 8

Séance Temps Métaphore « le temps comme l'eau dans une éponge »

T 123 Di : souvent souvent très souvent dans la vie euh ça veut dire *XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX*
(prononce la phrase complète en chinois) euh :: ça veut dire le temps le temps euh : le temps est comme+> est comme l'eau

T 124 Gr : (*petits bavardages tout bas d'autres étudiants*)

T 125 P : mumum

T 126 Di : l'eau dans dans l'é-l'éponge l'éponge

T 127 P : AH oui

L'ancrage et l'objectivation se font dans une progression lente, d'autant que la communication de l'étudiant est chargée en répétitions et phatiques d'hésitations. En effet, il faudra arriver au T200 pour voir la séquence se tarir. L'enseignante devra faire contextualiser et exemplifier par la suite afin de réduire l'écart de sens et de représentation. L'absence collective de prise de parole de l'exemple 9 (CM 562) peut aussi être interprétée comme une perception de l'autre troublée. Pourtant, le silence de l'enseignante légitime la présence de ce dialogue qui est en réalité un élément du processus interculturel.

2.1.2. Traces discursives

La divergence peut aussi se situer dans le contenu linguistique comme dans la dimension sociolinguistique de l'acte de langage, ce que signale à sa façon une étudiante dans l'exemple 9. Elle a proposé la *culture nationale unique* (cf exemple 5 chapitre 6) comme lexème dans l'élaboration de la carte mentale. L'enseignante a tenté de faire préciser cette idée et l'étudiante semble vivre une perte de face causée par la différence de représentation de la nation ; son territoire culturel est menacé. Ici, P. appréhende la confusion de l'étudiante (CM555) et relance l'échange par sa question. Un agacement lié à un sentiment d'incompréhension s'installe, signalé par des éléments paraverbaux (bruit langue et chevauchements).

Exemple 9 Manière russe

Séance Culture

CM555 P : non c'est pas exactement ça ↑

CM 556 Al : c'est c'est c'est pas exactement ↑ euh :: parce que j'ai (*bruit langue dans la bouche*) euh :: j'ai dit euh :: c'est manière russe

CM 557 P : c'est

CM 558 Al : et peut-être que j'ai dit que manière russe

CM 559 P : mum

CM 560 Al : et peut-être que vous /comprend/ pas parce que c'est manière russe

CM561 P : mais justement c'est ça qui est intéressant donc on creuse et on essaie de comprendre la logique

CM 562 Al : (*s'adresse en russe à sa compatriote pendant 40 secondes ; tous écoutent en silence*)

CM 563 Ele : c'est tous les facteurs qui /va/ créer en fin une culture unique

L'étudiante identifie à trois reprises la source de l'incompréhension dans ce qu'elle qualifie *manière russe* de s'exprimer. Elle fait une analogie stéréotypée entre langage et culture,

entre usage de la langue russe et sens national russe. Par effet miroir, elle met aussi en cause implicitement la manière française de comprendre. Le double usage du modalisateur *peut-être* indique probablement sa prise de conscience de cette divergence pragmatique. D'ailleurs, une rupture dans l'échange signe cette divergence, dans le long silence collectif. Le micro-dialogue enchâssé en russe est une alternance codique de réparation de face et de détermination. P valorise la divergence de représentation puis propose de la dépasser par la compréhension et l'interprétation de la pensée autre (CM 561). Ce tissage est tout l'objectif de l'atelier inscrit dans une approche herméneutique.

2.2. Convergence des RS de l'autre

La réflexivité des participants est un élément clé dans ce processus de convergence qui souvent a lieu dans/grâce à la négociation de sens.

2.2.1. Réflexivité

L'horizon discursif de l'élaboration des questions (*ce sera une bonne question* CM 556) stimule déjà la réflexivité et le décentrement dans l'étape qui précède. Les énoncés modalisés par les deux locuteurs l'indiquent, comme les formes interrogatives d'ouverture et d'acceptation de l'autre, aussi dans sa vulnérabilité (*je ne sais pas* CM555 et Q620).

Ensuite, la séquence d'élaboration des questions offre un espace discursif spécifique entre pairs. Moins ritualisé, il est fructueux en échanges réflexifs qui favorisent l'exotopie, cette distanciation qui ne fait pas oublier sa propre culture. L'ouverture à la pensée de l'autre est alors stimulée (Q620 *tu peux + accepter ou pas*). La récurrence de marques modalisatrices indique l'élaboration de la réflexion dans un espace intersubjectif en duo. En outre ici, le concept « Identité-Moi » aide à ce processus. Le contenu de travail (lexique sur la différence, dérangement, acceptation) aide à l'expérience qui devient expérimentation.

Exemple 10

Séance identité

CM554 Eli : peut-être ↑ (*rire*)

CM 555 P : je n'sais pas (*rire*) c'est ça :↑ c'que vous pensez ↑↑

CM 556 Eli : (*rire*)++ oui c'est possible c'est possible c'est un XX je crois que c'est c'est sera :: une question une bonne question pour après (*petit rire*)

Séance culture

Q 617 Ar : que + est-ce que tu crois que **une personne peut être un monde différent** peut-être

Q618 Es : je crois comme ça ++ parce que euh :: peut-être une situation+ qui te déranges↑ + peut-être me dérange pas

Q619Ar : oui exactement

Q620 Es : on est différent + c'est à dire cela signifie que + on est on a qu'on est différent euh : d'après moi tu peux + accepter ou pas je sais pas

Le processus de « dérangement » évoqué en Q618 est expérimenté dans l'exemple 11. Ga reformule une assertion précédente qui n'était pas la sienne (CM 364 *la médecine comme un art*) et s'en saisit explicitement dans une activité réflexive en CM 368 : *je suis en train de réfléchir*.

Exemple 11 L'art de la médecine

Séance Art

CM364 Ga : et souligner :: que c'est /subjectif/ + parce que : par exemple (*petit rire discret*) j'ai jamais entendu la médecine comme un art'↑ +

CM 365 P : mum

CM 366 Ga : mais : voilà↑ c'est : c'est une chose que je savais pas ↑ (...)

CM 368 Ga : et maintenant je suis en train de réfléchir↑ et : donc il y a toujours beaucoup de personnes qui qui + /voir/ que'que chose qui pour moi par exemple c'est rien↑ mais pour pour cette personne c'est de l'art'

La représentation de l'autre – ici dans sa vision de l'art – est déplacée symboliquement dans l'échange (CM 368), après acceptation d'un élément d'ignorance en CM 366.

2.2.2. Négociation de sens

Le déplacement des hétéro-représentations s'effectue aussi au cœur du processus de négociation de sens. Une séquence reflète bien cette dynamique (exemple 14).

Exemple 12

Séance Culture

CM 397 Eli : et c'est c'est pour moi↑c'est aussi culturel↑ parce que par exemple au Venezuela le monument ↑cultural↑ c'est le :: le je euh : je ne sais pas (*petit rire*) comment

CM 398 P : les monuments historiques ↑↑

CM 399 Eli : non c'est naturel les les cas-cades les montagnes non mais il y a une euh :: de l'eau

CM 400 P : oui une cascade

CM 401 Eli : cascade c'est cascade la plus grande au monde↑ c'est euh : +pour l'Unesco c'est ↑ le monument naturel *XX* (*en espagnol*)

CM 402 P : oui on dit PATRIMOINE mondial le patrimoine mondial de l'Unesco

CM 403 Eli : non ↑

CM 404 P : et c'est vrai que dans le patrimoine mondial↑ il y a :↑ des monuments historiques

CM 405 Eli : oui

CM 406 P : mais il y a aussi des espaces naturels tout à fait

Ici, la question est encore de savoir si un monument naturel peut faire partie de la culture (CM 401). Le schéma de référence du monument historique et du *patrimoine* de l'enseignante diffère de celui d'Eli. Celle-ci argumente timidement (phatiques d'hésitation et modalisateurs) puis la marque d'alternance codique appuie son assertion (CM 401). La position (la face symbolique) de l'enseignante qui semble un instant fragilisée est réparée dans le chevauchement puis elle rejoint la vision de l'étudiante (locution et adverbe modal

en CM 404 et CM 406). Au fond, cette séquence montre deux éléments : tout d'abord, comme B. Cassin le souligne, la notion de « patrimoine immatériel » est difficilement traduisible dans une autre langue que celle de l'Unesco (Cassin, 2016 : 80) ? Penser le patrimoine comme immatériel, un paysage comme « culturel » n'a pas d'équivalence d'une langue à l'autre. Ensuite, cette zone de recherche de sens, parfois zone d'acceptation de non-traduction, se révèle essentielle dans la rencontre interculturelle.

Finalement, derrière la mise en scène des représentations de l'autre, plusieurs voix se mêlent dans un dialogue autour du concept philosophique. Elles contiennent en elles certaines perceptions de l'autre stables et récurrentes. Toutefois, l'atelier remplit aussi son rôle de tisser l'*inter* avec les fils de la diversité au lieu de reproduire des images de l'autre divergentes. La vision de l'altérité est ici actualisée dans la pluralité de sens.

Chapitre 8. Représentations sociales de la relation à l'autre

Chaque carte mentale en langue cible est une mise en liens de mots et expressions, reflet de pensées diverses, superposées ou complémentaires, sur soi et sur l'autre. Et l'identité est relationnelle. Se joue alors aussi la représentation de l'*inter*, l'*entre* « je » et « tu », de la relation interculturelle. Dans l'espace discursif de l'atelier, étudions plus particulièrement les traces de deux dimensions constitutives des relations à l'autre : la relation linguistique (1) et la relation pédagogique (2). Sont-elles aussi le lieu de RS pré et co-construites, ou actualisées ?

1. Les représentations de la relation linguistique

Les représentations concernent celles de son répertoire linguistique mais aussi celles des langues inconnues. Certaines émergent et semblent stabilisées et parfois elles évoluent dans les actes de langage. L'étape de traduction favorise les échanges métalinguistiques et permet d'expérimenter distance et proximité entre les langues.

1.1. Une image préconçue de la relation aux langues

1.1.1. Représentations linguistiques convergentes

Avant tout, un consensus apparaît sur la place centrale de la langue dans la culture. Les locutions adverbiales (« pour/avec moi ») indiquent une conviction plus qu'une pensée élaborée.

Exemple 1

Séance Culture

CM 207 Yl : (*doucement*) euh : pour moi la culture c'est la langue (...)

CM 263 Hu : oui avec moi la culture c'est la langue

Séance Identité (*Es. et Ar. Lors de l'élaboration d'une question. Échangent en duo sur la phonétique du ↑r↑*)

Q 603 As : ola c'est trop compliqué de de changer' de cette langue pour le français

Q 604 Es : y- ya pas de : + ya pas de :

Q 605 Ar : [r]

Q 606 Es : [r]

Q 607 Ar : oui oui ouaou

Q 608 Es : ici [ɣ] mais dans notre : langue

Q 609 Ar (*fait le son du [r] roulé*)

Q 610 Es : normalement mon nom [r]

Q 611 Ar : [r]

Q 612Es : ici [ɣ]

Q 614 Ar : [r] en espagnol c'est la même chose mon nom s'appelle mon prénom c'est [r] et en français c'est [ɣ] c'est complètement différent

En outre parfois, la relation à la langue émerge, qualifiée de *difficile* par une marque d'appréciation négative accentuée (superlatif *trop*) en Q603. La distance linguistique

relativement à la norme (Q610 et le pronom *notre*) est marquée par le verbe *changer* et accentuée par le présent de vérité. Pour les deux étudiantes lusophone et kurde, la représentation est figée dans le constat des variétés phonétiques du [r] et converge (Q 614) vers une *différence*, perçue initialement et exprimée phonétiquement.

1.1.2. Représentations divergentes

Tout d'abord, les représentations d'une même langue (ici le chinois, exemple 2) diffèrent, selon l'expertise de chacun mais aussi les facteurs sociolinguistiques. L'étudiant chinois ne perçoit *pas de difficulté* dans la prononciation dans sa langue première (T67) et évalue en modérant en T69 (*juste*), là où l'enseignante qualifie avec insistance (double énoncé, superlatif) la difficulté des tons, qu'elle a pu appréhender en tant qu'apprenante de chinois. La divergence est aussi reflétée par la moindre attention portée à ces échanges par certains étudiants (T73) : la distance linguistique semble encore grande pour ces derniers.

Exemple 2

Séance Identité-Moi

T67 Di : c'est pas : + c'est pas c'est pas difficile à prononcer

T68 P : mumum ++ mais y a un ton une Musique un petit peu + ouais

T69 Di : juste + en chinois chaque mot chaque a quatre a quatre tons (...)

T70 P : et ça c'est très difficile + effectivement +avoir le ton qui monte↑ le ton qui descend↑ le ton qui est plat↑ ça c'est très difficile + ensuite on a une expression en anglais + qui veut la lire (...)

T73 : Al et Ele : (*bavardent en arrière-plan*)

Puis des divergences intralinguistiques apparaissent, illustrant la présence de singularités et de nuances riches pour penser en langues. Dans l'exemple 3, l'étape de traduction du concept montre un désaccord entre les deux étudiantes turques, concrétisé par le putsch énonciatif en T23 (*non ça dépend*). En modalisant par la locution adverbiale *pour moi*, elle se dissocie de la proposition de sa compatriote kurde. La perte et réparation de face d'Es. sont visibles dans la proposition d'écrire une alternative au tableau (T27).

Exemple 3

Séance Identité-Moi

T19 P : + la traduction en ture ce serait quoi

T20 Es : le même ↑ *berlik*

T21 P : ah c'est là ok d'accord +-alors çA on va on va l'enlever↑ pour le moment ↑ mais+> on pourra en parler après ↓++ *berlik c'est la traduction de moi↑ ou d'identité

T22 Es : + identité

T23 Me : non ça dépend+ pour moi ça dépend + *berlik* ça peut être aussi moi euh : + moi moi-même un peu on peut dire ↑

T24 P : mumum

T25 Me : ou ::: ça veut dire aussi être ↑conscience↑ aussi↑ mais : il y a plusieurs explications pour moi ↑ ou pour *berlik* aussi

T27 Es : euh : je peux écrire et :: euh : au niveau↑↑ en niveau↑

Ainsi, les représentations linguistiques divergent selon l'expérience de chacun et son répertoire plurilingue, au-delà des stéréotypes sur les langues. Le travail de traduction génère aussi des changements de représentation.

1.2. Un processus de conscientisation de la diversité par la rencontre plurilingue

1.2.1. Se laisser dévisager par les autres langues

La carte mentale plurilingue (étape 1) met en regard les langues. Cette mise en perspective incite à découvrir les interstices entre les langues.

Exemple 4 Séance Culture

T21 P : ok + en : allemand

T22 Al : c'est qui ↑ ↑

T 23 Am : ah non c'est pas allemand

T 24 P : vous le+>

T 25 Am : allemand c'est pareil + à côté

T 26 P : oh pardon ah oui c'est ben :: c'est presque pareil mais pas tout à fait + donc ça c'était en quoi ↑ en turc ↑ ↑ c'est en quelle langue là ↑

T 27 Me : en turc turc

T 28 P : oui c'est en turc hein ↑ ↑

Ici, la confusion initiale et stéréotypée de P. entre les traductions turques et allemandes permet d'identifier écarts et variations, comme le montrent les marques lexicales : la question d'identification surgit en T22 et engendre une réponse ambivalente (*c'est pas allemand ; allemand c'est pareil*) qui révèle une représentation du territoire linguistique (« à côté »). L'enseignante explicite les nuances en T26 et qualifiera plus tard l'emprunt linguistique, permettant sa mise en conscience et son objectivation.

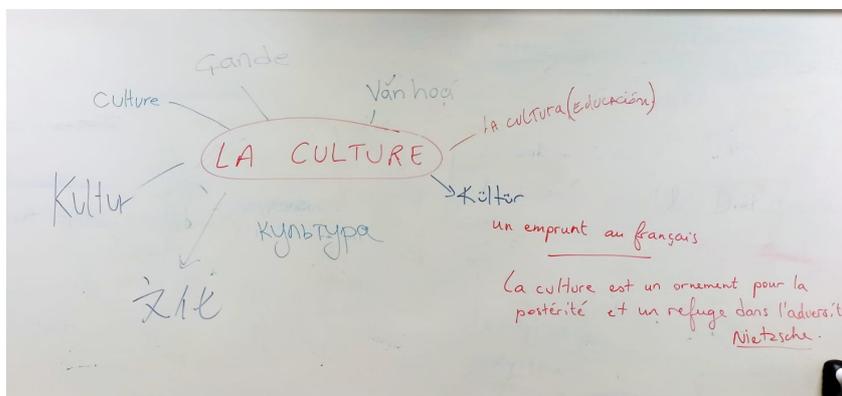


Figure 5- Carte mentale plurilingue, traduction (étape 1). Séance sur le concept de culture (15-03-2022)

1.2.2. Ajuster sa représentation linguistique

Enseignante et étudiants effectuent régulièrement des actualisations de représentation linguistique rendues possibles par l'activité métalinguistique ritualisée. Ainsi toujours dans l'exemple 4, l'enseignante se saisit de l'information en T26 et modifie sa représentation linguistique du vocable **Kultur**, illustrant ainsi la distance symbolique à effectuer pour ajuster sa représentation. De son côté, l'étudiante Da (exemple 5) révèle sa capacité d'appropriation de la démarche proposée par l'enseignante. Spontanément, elle se positionne en donnant à entendre phonétiquement la traduction. Elle effectue le rapprochement entre portugais et français par l'analogie *la même racine*, ratifiée par P.

Exemple 5

Séance Identité-Moi

T100 Da : + c'est portugais ↑+ c'est *XX XXXX* (*en portugais*) c'est pareil que en français parce que ils sont de la même racine ↑latin↑ et je pense que (*petit rire*) c'est pareil + pour moi

T101 P : oui donc du coup là ↑on a une équivalence ++

A chaque séance, des équivalences, synonymies, polysémie ou leurs absences sont mises au jour et enrichissent la perception et la conception de chacun. Le même contient du divers et des nuances, dans le contexte vécu. Le détour par les langues permet d'approfondir et de pluraliser sa vision des langues.

2. (Se) représenter la relation didactique

L'activité de « penser en langues » facilite l'expression de RS interculturelles insérées dans le contrat pédagogique mis en œuvre. Des divergences se révèlent, nuancées cependant par une amorce d'appropriation de la démarche didactique.

2.1. Diversité des représentations sur la proposition didactique

2.1.1. Cours *versus* pratique philosophique

La dynamique innovante de l'atelier fait surgir des stéréotypes sur ce qu'est une pratique philosophique et interculturelle. Certaines interactions dévoilent le décalage entre la proposition et les représentations des étudiants, surtout lors des premières séances. Un travail d'explicitation est nécessaire. Dans l'exemple 6, l'étudiant a proposé auparavant une expression qu'il a traduite et qui génère de nouvelles pensées (CM 223 : *je pense que*). Implicitement, il souhaite poursuivre son argumentation.

Exemple 6 Séance Identité

CM 220 P : donc + euh :: donc là :: ++ l'identité ↑ + s'aimer soi-même ↑

CM221 Ga : oui c'est : ouais ↑
 CM 222 P : parce que là du coup ↑on développe un peu + pour le moment on est :
 CM 223 Ga : je pense que que
 CM 224 P : c'est intéressant ce que vous nous proposez mais : pour faire les étapes après les unes après les autres il faut pas aller trop vite
 CM 225 Ga : ok
 CM 226 P : donc là c'est juste + des mots pour le moment des RELATIONS des mises en relations avec des mots
 (...)
 CM 335 Y1 : pour moi c'est euh ::+ c'est déjà noté mais c'est liberté c'est la liberté euh : et il y a
 CM 336 P : alors vous pouvez répéter des choses + si c'est dit plusieurs fois moi je les souligne + comme ça on sait que ça a été dit plusieurs fois

L'enseignante le coupe (chevauchement) via un vocable valorisant puis elle explicite le rythme, la nature et les étapes de la séance dont l'arrière-plan est le contrat didactique entre enseignante et étudiants. L'objectif central de l'atelier de *mises en relations* des mots, des pensées et des langues est marqué par un indice paraverbal d'intonation plus forte (CM 226) et répété. Un peu plus tard (CM335), l'étudiant Y1 propose un mot déjà noté sur la carte mentale. L'enseignante redonne le cadre en autorisant par un verbe modal (*vous pouvez*) les récurrences de mots afin de mieux les repérer.

Certaines séquences métacognitives enchâssées dans la thématique révèlent le « dépaysement » pédagogique que fait expérimenter l'atelier. Les locuteurs n'ont pas la même image de ce qu'est la relation pédagogique. Ces variations initient indirectement la dynamique de l'*entre*. Ainsi dans plusieurs séances, une étudiante cherche à comprendre les attentes du contrat didactique (*question organisationnelle* en CM462) :

Exemple 7 Séance Amour

CM 462 Al : euh j'ai : j'ai une **question organisationnelle** + je dois dire juste euh : parce que : euh : je vois que chaque euh : chaque leçon euh :: toutes les personnes dit juste mot mot qui euh : ++ qui associé dans notre sujet notre leçon
 CM 463 P : mumum
 CM 464 Al : MAIS j'ai + toujours j'ai pris /une/ petit texte
 CM 465 P : oui + en fait le mot + euh vous pouvez aussi développer : bien sûr un petit discours sur l'amour
 CM 466 Al : mumum
 CM 467 P : moi après je vais essayer de trouver des MOTS + pour faire la carte mentale mais vous vous pouvez bien sûr :: euh : vous exprimer librement
 CM 468 Al : je pourrais lire euh nous disons qu'il y a euh deux faces euh de la médaille : et si nous disons qu'une personne peut ressentir euh un sentiment euh : d'amour alors cette personne peut ressentir un sentiment euh :: de XXX
 CM 469 P : de haine

Tout en s'identifiant au groupe (*notre*), Al semble expérimenter un « déplacement » pédagogique en se distinguant des autres étudiants par le lexique globalisant et désignant (*toutes les personnes*) et l'intonation accentuée (MAIS). Son vocable révèle une représentation traditionnelle des cours (*dire ; mot ; sujet ; leçon ; texte ; lire*) et propose une citation de philosophe (*je pourrais lire*). L'enseignante qualifie le processus

d'élaboration de la pensée collective et les attentes (*développer ; discours ; carte mentale*). Elle explicite une valeur forte portée dans l'activité (*exprimer librement*) qui semble faire contrepied à une image déterminée et structurante qu'a l'étudiante. Plusieurs marques énonciatives l'indiquent : verbe et adverbes modaux en CM 463 et chevauchements en CM 468.

2.1.2. Rapport de places et subjectivité : un tissage interculturel

Des divergences de représentation de la relation pédagogique concernent aussi les rapports de place au sein de l'atelier. Tout d'abord, le prénom est un « objet » langagier central car il est le vecteur initial d'identification et de représentation de l'autre dans sa singularité. Comme dans toute situation didactique, l'enseignante essaye de retenir les prénoms (exemple 8).

Exemple 8 Les prénoms

Séance identité

CM 178 Ele : vous pouvez dire Li.pour euh distinguer :

CM 179 P : Ah :: Li oui Eli ok

CM 180 Eli : non Eli c'est moi (*petit rire*)

CM 181 P : ok + donc Li ou Ele

CM 182 Eli : LE et LI

CM 183 P : Le et Li ok ok ok c'est bon ++ alors ensuite

L'étudiante Ele interprète implicitement la situation de l'enseignante et s'en fait une représentation dans l'interaction. En effet, cette dernière doit se saisir d'une information inconnue et floue : les prénoms sont phonétiquement très proches ici (Eli et Ele). Ele cherche à simplifier pour mieux distinguer (CM 178), sans efficacité. C'est la seconde étudiante Eli qui ancre le prénom à sa personne singulière, ce qui fait avancer le repérage et la mémorisation de l'enseignante progressivement. Dans cet exemple, Ele désigne directement l'enseignante dans sa proposition (*vous* CM178), réduisant la distance sociale avec celle-ci qui se prête au jeu et accepte sa position de novice.

L'identité de l'enseignante constituée par sa position « haute » est aussi appréhendée de manière différente selon la subjectivité de chacun mais aussi les représentations préétablies du statut de l'enseignante. La comparaison entre les exemples 8 et 9 dégagent ces différences. En effet, la relation à l'altérité statutaire d'enseignante peut être mise en risque ou menacée (exemple 9).

Exemple 9 Séance amour

Q 36 Ca : est-ce que tou↑ as + une question ↑

Q37 P : ah non ↓+ c'est votre carte mentale + c'est votre réflexion ↓

Q 38 Ca : ouais mais ::: c'est mauvaise question

Q 39 Groupe : (*rires*)

Certains étudiants ont une représentation plus horizontale de la relation pédagogique. (Cicurel, 1994 : 99). C'est le cas de Ca en Q36. Par son double putsch énonciatif et identitaire intensifié par le tutoiement, il met au défi l'enseignante d'endosser le rôle d'une étudiante qui doit formuler des questions. Il emprunte lui-même l'identité de l'enseignant par son évaluation de la qualité des questions (Q38). Le groupe semble valider mais aussi surpris (indice paraverbal). De son côté, l'enseignante encourage les étudiants à être des sujets pensants autonomes (double désignant *vo*tre). L'étape de questionnement est bien centrale dans la perception et l'activation des rapports entre soi et l'autre.



Figure 6 - Vote pour la question philosophique - Implication de chacun-

2.2. Une dynamique d'appropriation par la pratique dialogale

L'expérience interculturelle est aussi nourrie par la co-construction de représentations sur la pratique pédagogique proposée.

2.2.1. Pensée collective et réflexivité

Au fil du semestre, un processus itératif d'appropriation de la proposition est observable dans les échanges. La représentation de la *praxis* est actualisée par l'expérience dialogale (Laurens, Lo Monaco, Delouée, & Rateau. : 2016). La focalisation sur le contenu autour du concept philosophique est elle-même supplantée par une focalisation métacognitive. Celle-ci porte sur la qualité du choix des questions philosophiques (exemple 10). Ces deux éléments sont des indices d'une activité réflexive, source d'interactions dans la langue cible.

Exemple 10 Séance Amour

Q 833 Es : **toujours** on discute les questions la même forme + **on** peut :: euh vivre sans langue

Q 834 Ca : oui

Q 835 Es : on peut vivre sans travail ++

Q 836 P : c'est vrai c'est vrai

Q 837 Es : toujours comme ça ↑

Q 838 Ca : ouais je suis d'accord

Q 839 Es : je dis pour ça +on peut discuter **d'autre chose**

Q 840 Ca : moui

Q 841 P : **mais** :: + c'est à vous↑ aussi de modifier vos questions

Q 842 Es : d'accord je veux bien **modifier**

Les traces énonciatives sont de deux ordres : tout d'abord l'idée figée de ce qu'est une question philosophique (*toujours* doublé, *même*, le *on* de vérité générale) ; d'autre part le dépassement de cette vision impulsée par Es et ratifiée par l'enseignante ainsi que l'étudiant Ca (*autre chose; mais; modifier*). L'énoncé Q841 réitère l'invitation déjà initiée par l'enseignante à être pro-actifs (en Q37 exemple 10), ce que les étudiants codécident. Es et Ca se placent en *je* personnel et réflexif qui dynamise la vision de relation pédagogique. La relation interpersonnelle se tisse en langue-cible.

2.2.2. Les sujets agissants et pensants en langues

L'invitation à penser en langues fait aussi agir, en particulier sur les représentations. La proposition initiale est peu à peu travaillée par l'agentivité mais aussi par la subjectivité de certains locuteurs, ainsi que par la position de l'enseignante ouverte à la dialogicité. Tout d'abord, les étudiants sont interdépendants de leur environnement dans le *faire* (CM 321) et l'expriment à plusieurs (exemple 10). L'alternance des tours est rapide et polyphonique et indique un travail coopératif.

Exemple 10

Séance identité

CM 321 Ja : euh : l' ↑inviromen↑ qui fait moi + moi qui fait /environnement/

CM 322 P : moi qui fait ...↑rev-

CM 323 Ja : /l'enviroment/

CM 324 Ca : ++ l'environnement

CM 325 Me : l'environnement

CM 326 Ef : environnement

CM 327 P : l'environnement↑↑ ce qui est autour de moi↑↑

CM 328 Ja : mum

CM 329 Eli : l'environnement euh :: fait de moi et moi fait l'environnement

CM 330 P : d'accord je comprends + euh :: ++ ben on va mettre environnement parce que c'est en lien avec identité

Séance Temps

CM 252 Ar : il y a des conséquences à travers le temps' et aussi je crois que le temps est : + vie *vida*

CM 253 Ga : en vie↑ vie

CM 254 Ar : vie

CM 255 Ja : (**proposition alternative 1**) vite

CM 256 Ga : : (**proposition alternative 2**) *alive*

CM 257 P : (**proposition alternative 3**) vide

CM 258 Ar : vide + non euh + *vida*

CM 259 Ja : vite

CM 260 Ga : vie

CM 261 Ar : *life*

CM 263 P : ah la vie

Quatre étudiants viennent consolider l'énoncé de Ja afin de le rendre accessible à P. Ces traces interactives d'étayage entre pairs (Cambra-Giné, 2003 : 126) indiquent que la relation à l'autre est appréhendée, dès la première séance (séance Identité) et confirmée dans la dernière (séance Temps). Ici, quatre langues sont mobilisées en écho en quelques

secondes afin d'assurer le signifié *vie*, initié en CM 252. Deux étudiants alternent avec une troisième langue que la L1 et la langue-cible (Ga et Ar).

D'autres se saisissent explicitement du cœur de la proposition qu'est la rencontre des mots, des langues, des pensées en langues. Ils prennent spontanément l'initiative de faire les liens lors de la carte mentale, à l'image des mises en lien récurrentes et explicitées à chaque séance (CM 330 ; CM 358 ; CM 539) et appuyées par les gestes (CM 434). C'est ce qu'on observe dans la séquence suivante :

Exemple 11

Séance culture

CM434 P : communauté ok + alors on y va (*dessine le lien traversant entre les deux mots*) (...)

CM 487 P : euh :: peut-être on peut le mettre à côté d'identité parce que c'est presque paradoxal et en même temps c'est lié

Séance Temps

CM 358 Ga : oui bizarre + après :: si vous voulez faire un LIEN on peut faire le lien avec un autre mot c'est étrange (...)

CM 539 Al : c'est ère ère à côté de l'époque ère époque

CM 540 P : ah une ère oui

CM 541 Al : oui

CM 542 P : +++ (*écrit au tableau*) une ère c'est une longue époque

Entre la première et la dernière séance, l'évolution est visible : sur la carte mentale en français, les propositions de mises en lien de mots sont devenues spontanées et plus nombreuses.

Dans la séquence de fin de trimestre (exemple 12), l'articulation entre agir et penser est réalisée dans le dialogisme car il s'agit de créer collectivement l'« espace-temps » discursif. Les contraintes de gestion du groupe renforcent par écho le sens du contenu : avoir assez de temps pour chaque prise de parole (en CM 756) et penser à partir du concept sur le temps (CM763).

Exemple 12 Séance Temps

CM 756 P : Es et Mg on essaye d'aller un peu plus vite parce que le temps passe vite

CM 757 Es : d'accord euh :: d'après moi

CM758 Mg : non non non

CM 759 P : (*rire*)

CM 760 Mg : il faut le temps

CM 761 Ca : écoutez-moi (*rire*)

CM 762 P : (*continue de rire*) ok ok il faut le temps il faut le temps

CM 763 Es : le temps euh : dépen'd de ↑le↑ situation dans ↑lequelle↑ nous nous + trouvons

(...)

CM 775 Es : ++ c'est #suffit temps# (...)

CM 780 P : dites tout ce que vous voulez dire (*rire*)

CM 781 Mg : oh OUI (*rire*)

CM 782 Es : c'est pour toi j'ai+> j'ai fait court (*rire*)

CM 783 P : ah c'est sympa

CM 784 Mg : merci beaucoup c'est très gentil

CM 785 E ? : #yipi yipi#

CM 786 Al : vas-y hein

Gr : rires

P : allez allez

(...)

D 932 Es : le temps passe très :: vite +++euh : je vou-voulais donner un exemple mon ma vie comme euh ++ j'avais vécu des problèmes (...) c'était très + mum il y avait beaucoup de + euh des émotions qui me me détruit + euh :: +++ euh :: à ce moment-là↑le temps se pa-passe (*se gratte la gorge*) s'est passé très vite euh très lent

Émotion et humour sont associés à une position radicale de Mg (CM 758) qui paradoxalement coupe la parole à Es. Elle refuse d'aller plus vite et indique ainsi sa représentation de la parole pour l'argumentation (elle est avocate, dira-t-elle ensuite lors de l'entretien individuel). La régulation se fait par les étudiants (CM 775) avec empathie partagée (CM 782 ; CM 784) mais aussi via l'enseignante qui rappelle l'objectif de progression communicative. De plus, les *je* implicites et explicites (CM757) recomposent les identités plurielles de chacun. Le *je* énonciatif évolue fait bouger le « je » personne (Auger, 2011 : 315).

Finalement, si certains attendent un cours de transmission de contenu philosophique, la plupart déclare rétrospectivement l'avoir choisi pour « réfléchir sur les concepts » et « par curiosité intellectuelle » (annexe 14). Un seul étudiant déclare des attentes insatisfaites et situées dans une approche essentialiste (« j'espérais en apprendre davantage sur la culture française »). Les autres disent, de façon variée, avoir expérimenté la pensée en langues : « l'atelier améliore mon expérience pour questionner et réfléchir en français » (question 8).

En résumé, l'enjeu interculturel des représentations de soi et de l'autre se situe aussi et avant tout dans la relation pédagogique. Les traces discursives et interactives signalent des visions préétablies du contrat didactique. Mais certaines représentations sont coconstruites par les étudiants allophones dans leurs interactions, activant par cela l'*inter*, élément clé de la rencontre interculturelle. Le double *je* apprenant et personnel exprime la manière dont il perçoit et conçoit la relation pédagogique. Dans cette proposition innovante qui incite aux détours et offre des intersections, la relation intersubjective rendue possible par les interactions est bien le socle de la rencontre interculturelle.

Chapitre 9. Retour sur le processus de la recherche

La réflexion menée sur les RS interculturelles à partir des interactions orales de l'atelier a rencontré ses propres limites. Elle semble toutefois contenir quelques points d'appuis pour une mise en perspective.

1. Limites et obstacles

1.1. Choisir, c'est renoncer

La délimitation des questions de recherche a été un processus lent et itératif. Même si l'approche ethnographique a été rapidement décidée en cohérence avec le terrain et les embryons de questions, j'ai rencontré plusieurs difficultés. La première fut de renoncer à certaines de mes questions foisonnantes afin de cerner et cibler le questionnement, en lien direct avec le terrain choisi. Dans une perspective psycho-sociolinguistique, la visée initiale était double. Dans une première étape, il m'a paru essentiel de questionner deux piliers identifiés lors du festival de sciences humaines : les représentations sociales et l'interculturalité. Ma préoccupation était d'analyser leur interdépendance dans une potentielle « double-dynamique ». Rétrospectivement, ce projet s'est avéré trop ambitieux et vaste mais aussi délicat avec deux concepts polysémiques (à multifacettes), instables et déjà portés à la critique. La réflexion s'est donc focalisée sur leur articulation marquée par les RS identifiées comme interculturelles. Toujours initialement, un second axe, que j'ai conservé, se dégagait. Je cherchais à comprendre comment le détour par une pratique philosophique pouvait étayer ce que j'identifiais comme une compétence plus qu'une rencontre interculturelle, là encore à partir de ma propre expérience d'enseignante.

La seconde difficulté fut de me détacher de mes propres représentations et entrer dans la posture d'ethnologue dans une perspective sociolinguistique plutôt que sociologique des représentations sociales, du fait de ma formation et de ma pratique d'enseignante. J'avais donc moi-même à me distancer de cette idée préconçue et garder la visée linguistique. Mes représentations sur l'interculturel nourrie de lectures et d'expériences professionnelle et personnelle était aussi à soumettre à réflexions. L'approche par la pratique philosophique était nouvelle pour moi, malgré les travaux collaboratifs que j'avais pu réaliser en classe de terminale sur certains concepts avec une collègue de philosophie dans un des lycées où j'enseignais.

Le maillage entre la théorie et le terrain n'a pas non plus toujours été fluide. Certes, l'avancée dans l'état de l'art m'a permis de mieux délimiter les deux notions clés et d'en

appréhender la nature sociolinguistique. Néanmoins, ce cheminement de cadrage théorique s'est déroulé en parallèle des observations plutôt qu'en amont donc parfois de façon désynchronisée aux besoins d'éclairages et de choix à effectuer relativement au terrain. C'est pourquoi il a pu me manquer l'appropriation de certains éléments théoriques dès le mois de janvier pour aiguïser et mieux cerner à chaud mes observations hebdomadaires *in situ*. Elles se révélaient très denses et multimodales.

Paradoxalement, cette richesse du terrain ethnographique m'a paru aussi constituer un point de résistance. En effet cet atelier était lui-même un des fruits d'une recherche doctorale dont j'avais à me détacher. Consciente de cette mise en résonance avec les axes de recherche d'ASC, je devais m'en affranchir afin d'élaborer mon propre axe d'étude. Ainsi, approfondir l'analyse des représentations dans leur nature sociale plutôt que l'imaginaire fait partie de ces choix. La recherche de la juste distance au terrain est permanente. En arrière-plan je questionne la légitimité de mon travail de recherche, avec la préoccupation de pouvoir convertir les éléments d'interprétation en connaissances objectives transférables à d'autres. L'enjeu de la recherche se mesure aussi à mesure que la recherche avance.

1.2. Obstacles méthodologiques

Certaines étapes ont été plus complexes à mettre en œuvre que d'autres. La surabondance des données recueillies a été un premier obstacle. D'autant que l'apparition des supports écrits (dessins récoltés dans les livrets individuels en fin de semestre, *wakelet*, résumés de binômes d'étudiants, etc...) questionnait le choix des interactions orales. Pourtant, ce choix avait été fait en cohérence avec les objectifs de départ de comprendre les représentations dans l'espace discursif. Il m'était difficile d'identifier correctement les extraits dès l'écoute flottante, malgré les pré-repérages écrits lors des séances. A défaut d'être stratège, j'ai eu besoin de m'imprégner des interactions, des mises en scènes, des singularités et des régularités, de la progression entre les séances. Ce besoin était renforcé par une visibilité peu immédiate des représentations, avant d'entrer dans le traitement et l'analyse des données. En conséquence, des transcriptions quasi-complètes de séances ont été réalisées. Cette tâche délicate était nouvelle pour moi et je n'en mesurais pas l'ampleur mais j'appréhendais la richesse de l'exercice en le réalisant. Il m'a fallu ensuite un effort de prise de recul à l'égard de ces données.

Par ailleurs, relativement au traitement des données, l'élaboration de la grille a trouvé sa source dans un travail préalable au mémoire. Cette grille a été confirmée après le passage des données relatives à un des premiers ateliers transcrits. Toutefois, elle se révèle complexe dans le classement selon les catégories de traces : discursives, comportementales et interactives (grille 2). Celles-ci sont effectivement moins productives que prévu et d'une ampleur inégale. Des hésitations apparaissent, ainsi que des fragilités concernant l'exclusivité et l'objectivité. J'ai dû parfois revenir sur les transcriptions initiales afin de recontextualiser les séquences. Un second regard me paraît essentiel pour consolider le choix des observables et les classements des données. En définitive, l'analyse a été un mixte entre analyse de contenu et de discours. Et l'action de catégoriser est ambivalente car tout en étant nécessaire au travail d'analyse, ce « tamis » fige les classements de données.

Enfin, le principe de réalité a eu raison de plusieurs projets initiaux non mis en œuvre. Ainsi, un questionnaire en amont aurait permis de relever des représentations par une démarche d'associations de mots, sans le vécu de l'expérience de l'atelier, afin d'accéder aux représentations initiales (Develotte & Moïse, 2019 : 41) et de mieux identifier les contenus (Moliner, Rateau & Cohen-Scali, 2002). Une comparaison aurait pu ensuite être effectuée avec les éléments de fin de semestre. Mais l'accès et le premier contact avec l'enseignante au terrain ont eu lieu lors du premier cours. Le processus était donc déjà engagé. Par ailleurs, le projet d'entretien par focus-groupe n'a pas pu aboutir, or cette méthode est très classique pour l'étude des représentations.

Finalement, conscientiser mes propres points de résistance et rester agile et ouverte dans la réflexion est une des clés pour avancer. Les obstacles sont donc à la fois endogènes et exogènes au contexte.

2. Perspectives

Les perspectives à donner à cette étude sont tout d'abord internes au contexte de l'atelier. Ce travail de compréhension de la dynamique des représentations interculturelles pourrait être poursuivi par le traitement et l'analyse des entretiens individuels déjà réalisés et ceux restant à effectuer. La triangulation méthodologique serait ainsi concrétisée. Dans une telle démarche comparative, les convergences et divergences avec l'analyse réalisée ici pourraient être dégagées, selon la variable de l'espace discursif (interactions orales ↑ entretiens). Le degré de stéréotypisation pourrait être évalué selon la situation discursive. En outre, un élargissement à l'ensemble des séances du corpus oral récolté permettrait

d'évaluer l'effet des thématiques (choix des concepts autre que l'identité, la culture et le temps, étudiés ici) sur la nature et la densité des RS interculturelles. Enfin, la richesse de l'atelier est visible dans la variété des corpus qu'il produit. Un corpus écrit pourrait aussi être fondé sur les dessins des étudiants et analysé selon la méthode des dessins réflexifs, en prolongement des échanges lors de la dernière séance « retour sur l'expérience ». A partir des données brutes postées sur *Wakelet*, une étude sur la fonction socio-discursive de la métaphore pourrait être menée afin de mieux comprendre la nature métaphorique des RS.

Par ailleurs, des perspectives externes à ce contexte se dessinent, comme celle de faire dialoguer les résultats de la recherche avec d'autres contextes pédagogiques. Ainsi, l'atelier de pratique de l'oral réalisé par ASC apporterait un nouvel angle d'analyse des RS, sans la médiation de la discussion philosophique.

A l'issue de cette troisième partie d'analyse du corpus, plusieurs significations et tendances apparaissent. Au début des analyses, l'atelier paraissait être une zone potentiellement muette de stéréotypes. Puis le traitement *de* et *du* contenu ainsi que de la forme discursive révèle un continuum de représentations sociales interculturelles, diverses et évolutives. Des traces de stéréotypies identitaires et d'étonnement de l'autre émergent de façon plus ou moins explicites. Les marques identitaires sont plutôt survalorisantes tandis que les discours sous-valorisent l'autre. Elles reflètent le noyau central et stable de l'image de soi et de l'autre. De plus, des perceptions et interprétations du monde préexistent, objets prérequis à l'élaboration de pensées plus savantes. Mais les RS interculturelles se révèlent aussi être des processus actualisés collectivement. A la périphérie du noyau central, elles sont transformées dans le plurilinguisme lors des échanges expérimentiels autour des concepts philosophiques.

Conclusion

La recherche qualitative menée par immersion ethnographique au sein de l'atelier de FLE « pratique philosophique et interculturelle » visait à comprendre dans quelle mesure cette proposition du double-détour par le concept philosophique et la pluralité des langues mobilisait la dynamique des représentations sociales interculturelles sous-tendues dans les discours des participants. Ce détour se révèle un levier. Située à l'intersection des langues et des pensées, l'expérience de la discussion philosophique en langue cible participe à « dés-enculturer » le regard stéréotypé et à extraire le sujet d'une surdétermination par la *doxa*. Cette matrice génère aussi une transformation des schémas interprétatifs du monde, intrinsèques à toute communication et à la vie sociale. La présente contribution confirme que dans les conditions pédagogiques spécifiques observées, les représentations sociales interculturelles sont des ressources et des processus et pas uniquement des biais et obstacles à l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère.

Par l'étude des désignations identitaires et altéritaires mais aussi relationnelles fondée sur les transcriptions de cinq séances d'atelier, cette étude montre en effet comment l'invitation à développer une herméneutique plurilingue (penser en langues) s'avère féconde, à travers le prisme de la dynamique des représentations sociales. Effectivement, elle crée un espace discursif dans lequel des pensées communes simplifiées et des croyances parfois essentialisantes s'expriment en langue cible et sont rendues visibles. Cependant, ces contenus peuvent devenir une ressource afin d'élaborer une pensée plus complexe et critique, en laissant toute leur place aux nuances et paradoxes. Complexifier les représentations que l'on a sur l'autre, la culture dont la langue, permet d'éviter leur solidification en stéréotypes qui réduisent l'image à travers quelques traits saillants, non structurés entre eux. Confrontées à un mouvement d'explicitation et de relativisation, ces représentations initiales se transforment par le travail *sur* et *en* diverses langues, grâce à une contextualisation des échanges. La pluralité est au centre. Inscrite dans le paradigme de l'universel-singulier, cette pédagogie de l'interculturel renouvelée, sans faire disparaître les représentations incontournables, les rend « mobiles » pour et dans la rencontre interculturelle. Le travail interculturel est rendu possible par la nature-même de la *praxis*, fondée sur le triptyque « réflexivité – expérientiation – conscientisation ».

Ces trois processus ont aussi été activés lors de l'élaboration de ce mémoire et travaillent mon identité professionnelle mouvante : retour réflexif sur la place d'une

discipline comme médiation à l'apprentissage de la langue cible, en lien avec ma pratique enseignante d'une discipline non linguistique (DNL), les sciences économiques et sociales (SES) en allemand ; expérience de (se) dire subjectivement tout en se décentrant de ses propres questions de recherche initiales, dans un mouvement d'objectivation, en particulier de ma pratique de l'oral en SES puis en DNL ; prendre conscience de la relativité de mon propre système de représentations mais aussi des enjeux d'une pédagogie toujours renouvelable de l'interculturalité, selon l'invitation à « interculturaliser l'interculturel » (Dervin & Jacobsson, 2021) ; avoir le plaisir de penser.

Ce détour par la réflexion théorique peut aider au transfert et l'adaptation de ce dispositif didactique à de nouveaux publics. Ce travail a en effet éveillé le désir d'approfondir et de mettre en pratique la discussion philosophique en contexte allophone et de partager le plaisir de penser en langues. Point final de mon projet de reconversion, ce mémoire est surtout une étape clé vers un agir professionnel dans l'enseignement du FLE, fait d'hybridations et de tissage de pratiques pédagogiques diversifiées.

Bibliographie.

- Abdallah-Preteceille, M. A. (2010). La pédagogie interculturelle : Entre multiculturalisme et universalisme. *Recherches en éducation*, 9. <https://doi.org/10.4000/ree.4580>
- Abdallah-Preteceille, M. (2015). L'interculturel comme paradigme de transgression par rapport au culturalisme. *Voix plurielles*, 12 (2), 251-263.
- Abdallah-Preteceille, M. (2017). *L'éducation interculturelle. Que sais-je ?* (5^e éd. corrigée). n°3487. Que sais-je.
- Abric, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Presses universitaires de France.
- Amossy, R. (1991). *Les Idées reçues : Sémiologie du stéréotype*. Nathan.
- Amselle, J. L. B. (2001). *Anthropologie de l'universalité des cultures*. Flammarion.
- Augé, M. (2003). *Pour quoi vivons-nous ?* Fayard.
- Auger, N. (2003). Les représentations interculturelles dans les manuels de français langue étrangère en usage dans l'Union européenne. Dans Auger, N., Gardies, P., Kotul, E., & Alén Garabato, C. (Éd.). *Les représentations interculturelles en didactique des langues-cultures : Enquêtes et analyses*. (p 146). L'Harmattan.
- Auger, N. (2004). Les approches interculturelles : un contrepoids possible aux représentations xénophobes. *Les approches interculturelles : un contrepoids possible aux représentations xénophobes*. (p.179-191). Grèce. [hal-00965941](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00965941)
- Auger, N. (2011). Les manuels : analyser les discours. Dans Blanchet, P., & Chardenet, P. *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisées*. Agence universitaire de la francophonie Éd. Des Archives contemporaines.
- Auger, N., Dervin, F., & Suomela-Salmi, E. (2014). *Pour une didactique des imaginaires dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*. L'Harmattan.
- Bailly, A., Ferras, R. (Ed.). (1989). *Représenter l'espace : L'imaginaire spatial à l'école*. Anthropos Economica.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Gallimard.
- Bandura, A. (1986). Fondements sociaux de la pensée et de l'action. (p 23-28). Englewood Cliffs.
- Bange, P. (1992). À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles). *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 1, 53-85. <https://doi.org/10.4000/aile.4875>

- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France.
- Baruch, M., Cain, A., & De Pietro, J.-F. (1995). *Stéréotypes culturels et apprentissage des langues : Bulgarie, France, Hongrie, Suisse*. Commission française pour l'Unesco.
- Beacco, J.-C. (2011). Contextualiser les savoirs en didactique des langues et des cultures. Dans Blanchet, P. & Chardenet, P. (dir.) *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. (p.31-40). Agence universitaire de la francophonie Éd. Des Archives contemporaines.
- Beacco, J.C. (2018). *L'altérité en classe de langues*. Pour une méthodologie éducative. Didier.
- Beacco, J.-C., & Coste, D. (2017). *L'éducation plurilingue et interculturelle : La perspective du Conseil de l'Europe*. Didier.
- Beacco, J.-C., & Byram, M. (2007). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Division des politiques linguistiques. Conseil de l'Europe. <http://www.coe.int>.
- Beaud, M. (2006). *L'art de la thèse : Comment préparer et rédiger un mémoire de master, une thèse de doctorat ou tout autre travail universitaire à l'ère du net* (Ed. rév., mise à jour et élargie). La Découverte.
- Blanchet, P. (2007). L'approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement/apprentissage de la pluralité linguistique. Dans Maria Diaz, O., & Blanchet, P. (Dir.), *Pluralité linguistique et approches interculturelles*, Synergies Chili (3), 21-27 <http://gerflint.fr/Base/chili3/blanchet.pdf>
- Blanchet, P. (2011). Nécessité d'une réflexion épistémologique. Dans Blanchet, P., & Chardenet, P. *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisées*. (p 9-20). Agence universitaire de la francophonie Éd. Des Archives contemporaines.
- Blanchet, P. (2012). *Linguistique de terrain : Méthode et théorie ; une approche ethno-sociolinguistique*. Presses Universitaires de Rennes.
- Blanchet, P., & Coste, D. (2010). Regards critiques sur la notion d'interculturalité. *Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle*. (p. 7-27). L'Harmattan.
- Blanchet, P., & Chardenet, P. (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisées*. Agence universitaire de la francophonie Éd. Des Archives contemporaines.
- Blanchet, P., & Rispaïl, M. (2011). Principes transversaux pour une sociologie dite de terrain. Dans Blanchet, P., & Chardenet, P. *Guide pour la recherche en didactique*

- des langues et des cultures : Approches contextualisées.* (p 65-70). Agence universitaire de la francophonie Éd. Des Archives contemporaines.
- Borel, S., Gajo, L., & Prikhodkine, A. (2019). Approches des représentations sociales en linguistique : interaction entre agentivité et structure sociale. *Des mots et des langues qui nous parlent... Représentations langagières, enseignement et apprentissage.* (p.25-51). IRDP Edition Neuchâtel.
- Bourdieu, P. (1982). *Questions de sociologie.* Minuit.
- Bres, J. (2017). Dialogisme, éléments pour l'analyse. *Recherches en didactique des langues et des cultures.* <https://doi.org/10.4000/rdlc.1842>
- Byram, M. (2011). La compétence interculturelle. Dans *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisées.* (p. 253-260). Agence universitaire de la francophonie Éd. Des Archives contemporaines.
- Cambra Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue.* Didier.
- Camilleri, C. (Éd.). (1990). *Stratégies identitaires* (1^{re} éd). Presses universitaires de France.
- Camilleri, C. (1999). Identité personnelle, identité collective : les différentes formes de contact et d'échange. Dans Demorgon, J., & Lipiansky, E. M. (éds.). *Guide de l'interculturel en formation* (p. 158-165). Retz.
- Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, (5). <https://doi.org/10.4000/rdlc.6289>
- Cassin, B. (2016). *Éloge de la traduction. Compliquer l'universel.* Fayard
- Cassin, B. (2019). *Plus d'une langue.* Les petites Conférences. Bayard.
- Castellotti, V. (2017). *Pour une didactique de l'appropriation : diversité, compréhension, relation.* Didier.
- Castellotti, V. & Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue.* Division des Politiques Linguistiques. Conseil de l'Europe.
- Castellotti, V., & Moore, D. (2011). La compétence plurilingue et pluriculturelle : Génèse et évolution d'une notion-concept. Dans Blanchet, P., & Chardenet, P. *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisées* (p. 241-252). Agence universitaire de la francophonie Éd. Des Archives contemporaines.

- Causa, M. (2014). Compétence discursive et enseignement d'une discipline non linguistique : Définition, diversification et pratiques formatives. *Les carnets du Cediscor*, 12, 11537. <https://doi.org/10.4000/cediscor.964>
- Causa, M. (2019). Enseignement de et en langue : Entre frontières et continuums, quelles articulations ? *Bulletin VALS-ASLA* 110, 61-74.
- Causa, M., & Pasquariello, M. (2017). Discours ordinaires et discours spécialisés : Pratiques pédagogiques et discursives dans la transmission de savoirs disciplinaires en langue étrangère. *Les carnets du Cediscor*, 14, 89-102. <https://doi.org/10.4000/cediscor.1057>
- Cavalli, M., Coste, D. (2017). L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet éducatif pour les sociétés d'aujourd'hui. Dans Beacco, J.-C. & Coste, D. *L'éducation plurilingue et interculturelle. La perspective du Conseil de l'Europe*. (p28-48). Didier.
- Cayet, A.-S. (2016) La discussion à visée philosophique (DVP) avec les élèves allophones nouvellement arrivés en France : une nouvelle approche du plurilinguisme et de l'interculturel ? *Diotime* (9). <https://diotime.lafabriquephilosophique.be/numeros/069/009/>↑
- Cayet, A.-S. (2018). La discussion à visée philosophique : un dispositif pédagogique au service d'une éducation plurilingue et interculturelle. SHS Web Conf., 52. 01003 DOI : <https://doi.org/10.1051/shsconf/20185201003>
- Cayet, A.-S. (2020a). *La pratique philosophique avec des adolescents plurilingues : Penser en langues dans une perspective interculturelle*. (Thèse doctorale, lauréate 2021 du Prix de l'ARIC). Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-03519893/document>
- Cayet, A.-S. (2020b). *Les enjeux démocratiques d'une pratique philosophique interculturelle et plurilingue*. *Diotime* (85). <https://diotime.lafabriquephilosophique.be/numeros/085/015/>
- Cayet, A.-S. (2021). La pratique philosophique avec les adolescents plurilingues : penser en langues dans une perspective interculturelle. *Diotime* (88). <https://diotime.lafabriquephilosophique.be/numeros/088/013/>
- Charaudeau, P. (1990). L'interculturel entre mythe et réalité. *Le Français dans le Monde*, 230, 48-53.
- Charaudeau, P. (2007). *Les stéréotypes, c'est bien. Les imaginaires, c'est mieux*. <http://www.patrick-charaudeau.com/Les-stereotypes-c-est-bien-Les.html>

- Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. (dir.). Éd. Du Seuil.
- Cicurel, F. (1994). Marques et traces de la position de l'autre dans les discours d'enseignement des langues. *Les carnets du Cediscor*, 2, 93-104. <https://doi.org/10.4000/cediscor.582>
- Cicurel, F. (2002). La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 16, 145-164. <https://doi.org/10.4000/aile.801>
- Cicurel, F. (2011). Les interactions en situation d'enseignement-apprentissage : observer, transcrire, analyser. Dans Blanchet, P., & Chardenet, P. (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisées*. (p.323-336). Agence universitaire de la francophonie Éd. Des Archives contemporaines.
- Conseil de l'Europe (Éd.). (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. (CECR). <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Conseil de l'Europe (Éd.). (2018). *Un cadre européen commun de référence pour les langues apprendre, enseigner, évaluer : volume complémentaire du CECR avec de nouveaux descripteurs*. <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>
- Conti, V., Johnsen, L. A., & Pietro, J.-F. de. (2019). *Des mots et des langues qui nous parlent : Représentations langagières, enseignement et apprentissage*. Institut de recherche et de documentation pédagogique.
- Coste, D., Moore, D., Zarate, G. & Conseil de la coopération culturelle. Comité de l'éducation. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle : vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires*. Ed. du Conseil de l'Europe.
- Cuche, D. (1996). *La notion de culture dans les sciences sociales*. La Découverte.
- Cuq, J.-P (2003). *Dictionnaire de didactique du français*. CLE International.
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues : Les situations plurilingues*. Hachette F.L.E.
- Dany, L. (2016). Analyse qualitative des représentations sociales. Dans Lo Monaco, G., Delouée, S., & Rateau, P. (2016). *Les représentations sociales : Théories, méthodes et applications*. (p.85-102). De Boeck.

- de Ketele, J.-M., & Roegiers, X. (2009). *Méthodologie du recueil d'informations : Fondements des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interview et d'étude de documents* (4^e éd). De Boeck.
- de La Garanderie, A. (1987). *Comprendre et imaginer : Les gestes mentaux et leur mise en œuvre*. Le Centurion.
- de Pietro, J. F. (2003). La diversité au fondement des activités réflexives. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 28 (1), 161-185.
- de Robillard, Didier. (2011). Les vicissitudes et tribulations de « Comprendre » : Un enjeu en didactique des langues et cultures ? Dans Blanchet, P., & Chardenet, P. *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisées*. (p. 21-29). Agence universitaire de la francophonie. Éd. Des Archives contemporaines.
- de Sardan, J. P. O. (2021). *La Revanche des contextes : Des mésaventures de l'ingénierie sociale en Afrique et au-delà*. Karthala Editions.
- Debono, M., & Goï, C. (Éds.). (2013). *Regards interdisciplinaires sur l'épistémologie du divers : Interculturel, herméneutique et interventions didactiques*. E.M.E.
- Dejean, C., Lauginie, A., & Moïse, C. (2019). *Interactions en classe de langue et didactique de l'oral. Cours Master 1^e année, Didactique des langues, FLES*. Université Grenoble Alpes.
- Demorgon, J. (1996). *Complexité des cultures et de l'interculturel*. Anthropos Economica.
- Demorgon, J., & Lipiansky, E. M. (éds.). (1999). *Guide de l'interculturel en formation*. Retz.
- Derivry-Plard, M., Faure, P., & Bruderman, C. (2013). *Apprendre les langues à l'université au 21^{ème} siècle*. Riveneuve éd.
- Dervin, F. (2009). Approches dialogiques et énonciatives de l'interculturel : Pour une didactique des langues et de l'identité mouvante des sujets. *Synergies Roumanie*, 4, 165-178.
- Dervin, F. (2010). Pistes pour renouveler l'interculturel en éducation. *Recherches en éducation*, 9. <https://doi.org/10.4000/ree.4599>
- Dervin, F., & Jacobsson, A. (2021). *Interculturaliser l'interculturel*. L'Harmattan.
- Develotte, C., & Moïse, C. (2019). *Approche discursive de l'interculturel. Cours Master 2^e année, Didactique des langues, FLES*. Université Grenoble Alpes.
- Durkheim, E. (1893/1998). *De la division du travail social* (5^e éd). Quadrige/PUF.

- Duverger, J. (2007). Didactiser l'alternance des langues en cours de DNL. *Tréma*, 28, 81-88. <https://doi.org/10.4000/trema.302>
- Duverger, J. (2008). Interculturalité et enseignement de DNL dans les sections bilingues : (Ou les apports possibles des DNL en matière d'interculturalité). *Tréma*, 30, 31-38. <https://doi.org/10.4000/trema.137>
- Fournel, A. (2018). *Analyse pragmatique et actionnelle de l'acte de questionner. Le questionnement chez des élèves de primaire et de collège pratiquant la philosophie à l'école*. (Thèse doctorale). Université Grenoble Alpes.
- Gajo, L. (2007). Enseignement d'une DNL en langue étrangère : de la clarification à la conceptualisation. *Tréma*, 28, 37-48. <https://doi.org/10.4000/trema.448>
- Gaymard, S. (2021). *Les fondements des représentations sociales : sources, théories et pratiques*. Dunod.
- Glissant, E. (1993). Le Cri du monde. Dans *Conférence inaugurale du Carrefour des littératures européennes de Strasbourg* (4.11.93). Le Monde des livres, 28-29
- Grobet, A., & Vuksanovic, I. (2017). L'élaboration conceptuelle bilingue dans les disciplines non linguistiques : analyse discursive d'un cours en interaction. *Les carnets du Cediscor*, 13, 103-115.
- Gumperz, J. J. (1989). *Engager la conversation : Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Les Ed. de Minuit.
- Guy, J.-M. (2016). Les représentations de la culture dans la population française. *Culture Etudes*, 1(1), 1. <https://doi.org/10.3917/cule.161.0001>
- Heinich, N. (2018). *Ce que n'est pas l'identité*. Gallimard.
- Henderson, A. (2019). Training for English-Medium Instruction in French Higher Education: Keeping Pronunciation in Focus. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Aplut* 38 (2). <https://doi.org/10.4000/apliut.7402>
- Hymes, D. H. (1984). *Vers la compétence de communication*. Hatier-Crédif.
- Jardou, A. (2018). *Compétence de communication interculturelle et mobilité étudiante : le cas de primo-arrivants en France et des classes plurilingues et multiculturelles de FLE*. (Thèse doctorale, Université Grenoble Alpes). <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01957658>
- Jodelet, D. (Éd.). (2003). 1. Représentations sociales : un domaine en expansion. Dans *Les représentations sociales*. (p 45-78). Presses Universitaires de France.

- Jodelet D. (2005). Formes et figures de l'altérité. Dans Sanchez-Mazas, M., & Licata L. *L'Autre, regards psychosociaux*. Collection Vie sociale.
- Jullien, F. (2012). *L'écart et l'entre. Ou comment penser l'altérité*. FMSH-WP (3). <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00677232>
- Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (2018). *La recherche en éducation : Étapes et approches* (Vol. 1) (4. Ed.) Les Presses de l'Université de Montréal.
- Kastersztein, J. (1998). Les stratégies identitaires des acteurs sociaux : Approche dynamique des finalités : In *Stratégies identitaires* (p. 27-41). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.marti.1998.01.0027>
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2002). *L'Énonciation. De la subjectivité dans le langage*. Armand Colin
- Labov, W. (1972) Sociolinguistique (trad. fr. 1977). Éditions de Minuit.
- Lahire, B. (2005). *L'homme pluriel : Les ressorts de l'action*. Armand Colin.
- Laplantine, F. (1998). *La description ethnographique*. Nathan.
- Laurens, S., Lo Monaco, G., Delouée, S., & Rateau P. (2016). Dialogicité et représentations sociales. Dans *Les représentations sociales. Théories, méthodes et applications* (p. 187-198). De Boeck supérieur.
- Legallois, D. (2022). A quoi servent les métaphores ? Dans *Le Langage. Nature, structure, apprentissage, usage*. (p.101-104). Editions Sciences Humaines.
- Lipiansky, E. M. (1992). *Identité et communication : L'expérience groupale* (1^{re} éd). Presses universitaires de France.
- Lipiansky E. Marc. (1996). *La formation interculturelle consiste-t-elle à combattre les stéréotypes et les préjugés ?* Office franco-allemand pour la jeunesse (14). <https://www.ofaj.org/media/n-14-la-formation-interculturelle-consiste-t-elle-a-combattre-les-stereotypes-et-les-prejuges.pdf>
- Lipman, M. & Decostre, N. (2006). *À l'école de la pensée* (2^e éd). De Boeck Université.
- Lo Monaco, G., Delouée, S., & Rateau, P. (2016). *Les représentations sociales : Théories, méthodes et applications*. De Boeck.
- Marková, I. (2007). *Dialogicité et représentations sociales*. Presses universitaires de France.
- Moïse, C. (2019). Pour (re)venir à une sociolinguistique du sujet et de la subjectivité. Dans Léonard K. & Volle R.-M. (dir.) *Appropriation des langues et subjectivité. Mélanges offerts à Jean-Marie Prieur*. (p.113-121). Connaissances et savoirs.
- Moliner, P. (2016). *Psychologie sociale de l'image*. Presses Universitaires de Grenoble.

- Moliner, P., Rateau, P. & Cohen-Scali, V. (2002). *Les représentations sociales. Pratique des études de terrain*. Presses Universitaires de Rennes.
- Molinié, M. (2006). *Le dessin réflexif: élément pour une herméneutique du sujet plurilingue*. CRTF-Belles Lettres.
- Mondada, L. (2000). Les effets théoriques des pratiques de transcription. *Linx*, 42, 131-146. <https://doi.org/10.4000/linx.902>
- Moore, D. (Éd.). (2001). *Les représentations des langues et de leur apprentissage: Références, modèles, données et méthodes*. Crédif: Didier.
- Moore, D. (2020). Conversations autour du plurilinguisme. Théorisation du pluriel et pouvoir des langues. *OLBI Working Papers*, 10. <https://doi.org/10.18192/olbiwp.v10i0.3828>
- Moore, D., & Simon, D. (2002). Déréalisation et identité d'apprenants. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 16. <https://doi.org/10.4000/aile.1374>
- Morin, E. (1986). *La méthode. La connaissance de la connaissance*. (Vol 3). Seuil.
- Morin, E. (1994). *La complexité humaine*. Flammarion.
- Moscovici, S. (2019) [1976]. La psychologie des représentations sociales. Dans Kalampalikis, N. (2019) *Serge Moscovici: Psychologie des représentations sociales. Textes inédits*. (p 1-7). Éditions des Archives contemporaines.
- Mucchielli, A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (3^e éd.). A. Colin.
- Muller, C. (2012a). L'étayage entre pairs comme aide à la communication en classe de français, langue étrangère. *SHS Web of Conferences*, 1, 325-340. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20120100232>
- Muller, C. 2012b. La photographie, un outil anthropologique en classe de FLE: Le rapport à l'autre dans les commentaires des apprenants. Dans Dervin, D., & Fracchiolla, B. (éd.) *Anthropologies, interculturalité et enseignement-apprentissage des langues: Quelle(s) compatibilité(s)?* (p. 127-153). Peter Lang.
- Muller, C. (2019). *Agir professoral. Cours Master 2^e année, Didactique des langues, FLES*. Université Grenoble Alpes.
- Muller, N., & De Pietro, J.-F. (2007). Que faire de la notion de représentations? Que faire des représentations? Dans Moore, D. *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthode*. (p.51-64). Didier.

- Muller, N., & de Pietro, J.-F. (1997). La construction de l'image de l'autre dans l'interaction. Des coulisses de l'implicite à la mise en scène. *Bulletin VALS/ASLA 65, Communication et pragmatique interculturelles*, 25-46.
- Negura, L. (2006). L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales. *Sociologies pratiques*. 1. 1-21. <https://doi.org/10.4000/sociologies.993>
- Oskui, D. & Laurian, A.-M. (Ed.). (2004). La métaphore selon la traduction—La vivacité de la métaphore lexicalisée et ses traductions. In *Dictionnaires bilingues et interculturalité*. Peter Lang.
- Py, B. (Éd.). (2004). *Pour une approche linguistique des représentations sociales*. Langages, 154 (2), 6-19.
- Sanchez-Mazas, M., & Licata, L. (2005). *L'autre : Regards psychosociaux*. Presses universitaires de Grenoble.
- Searle, J. R. (1982). *Sens et expression. Étude de théorie des actes de langage*. Minuit.
- Simon, J.-P. (2017). Conditions et manifestations de la pensée réflexive dans les discussions à visée philosophique. *3eme Séminaire d'automne organisé par le laboratoire LiDiLEM, Grenoble*.
<https://diotime.lafabriquephilosophique.be/numeros/077/011/print/>
- Simon, D.-L. (2019). *Approches plurielles et éducation plurilingue et interculturelle. Cours Master 2^e année, Didactique des langues, FLES*. Université Grenoble Alpes.
- Traverso, V. (2005). Grille d'analyse des discours interactifs oraux. Dans Beacco, J.-C., Bouquet, S. & Porquier, R. *Niveau B2 pour le français. Textes et Références*. (p. 119-149). Didier.
- Tozzi, M. (2011). *Animer une discussion à visée philosophique en classe*. <https://www.philotozzi.com/2011/03/439/print>.
- Van Der Maren, J. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : Des modèles pour l'enseignement*. (2^e éd.). De Boeck Supérieur.
- Véronique, D. (2005). Questions à une didactique de la pluralité des langues. Dans Mochet, M.-A., Barbot, M.-J., Castellotti, V., Chiss, J.-L., Develotte, Chr., Moore, D. (éds.). *Plurilinguismes et apprentissages. Mélanges Daniel Coste*. ENS-LSH (p 49-58).
- Vigotsky, L. (1985). *Pensée et Langage*. Traduction F. Sève. Éditions sociales.
- Wachs, S. (1996). De l'enquête à l'édition : Parcours douloureux mais essentiel pour une analyse de discours oraux. *Linx*, 8, 187-206. <https://doi.org/10.4000/linx.1176>
- Wismann, H. (2012). *Penser entre les langues*. Albin Michel

Table des illustrations

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Figure 1-Autoreprésentations topographiques plurilingues hall du Service Universitaire des Langues. Aix-en-Provence..... | 8 |
| Figure 2- Grille vierge des traces de RS de soi, de l'autre, de la relation avec l'autre..... | 30 |
| Figure 3-Sondage "Dites-moi ce que le mot culture évoque pour vous. Guy, J.-M. (2016). Crédoc. Ministère de la Culture et de la Communication..... | 55 |
| Figure 4- Carte mentale collective français. Culture..... | 56 |
| Figure 5- Carte mentale plurilingue, traduction (étape 1). Séance sur le concept de culture (15-03-2022)..... | 76 |
| Figure 6 - Vote pour la question philosophique - Implication de chacun- | 80 |

Table des annexes (volume 2)

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------|
| Annexe 1 : Tableau récapitulatif du corpus initial | Erreur ! Signet non défini. |
| Annexe 2 : Liste des 7 étapes d'une séance Pratique philosophique et interculturelle – | |
| Annexe 3 : Convention de transcription..... | Erreur ! Signet non défini. |
| Annexe 4 : Transcription Séance 1 IDENTITÉ -MOI (26↑01↑22)..... | Erreur ! Signet non défini. |
| Annexe 5 : Transcription Séance 11- LE TEMPS- (12.05.2022) | Erreur ! Signet non défini. |
| Annexe 6 : Grille 1 d'observables vierge (par séance). Traces des RS de soi ↑autre↑ relation | Erreur ! Signet non défini. |
| Annexe 7 : Grille 2 Bilan des traces discursives pour les 5 thèmes retenus | Erreur ! Signet non défini. |
| Annexe 8 : Sélection des traces de RS de la mêmété et du processus de fabrique identitaire | Erreur ! Signet non défini. |
| Signet non défini. | |
| Annexe 9 : Sélection des traces RS de l'altérité ↑ altérisation | Erreur ! Signet non défini. |
| Annexe 10 : Sélection des traces de RS de la relation à l'autre..... | Erreur ! Signet non défini. |
| Annexe 11 : Occurrences et récurrences à partir des cartes mentales en français | Erreur ! Signet non défini. |
| non défini. | |
| Annexe 12 : Plan de la salle | Erreur ! Signet non défini. |
| Annexe 13 : Les langues que les étudiants déclarent parler | Erreur ! Signet non défini. |
| Annexe 14 : Réponses au questionnaire final..... | Erreur ! Signet non défini. |
| Annexe 15 : « Retour d'expérience » par les étudiants..... | Erreur ! Signet non défini. |
| Annexe 16 : Grille d'entretien individuel avec les étudiants..... | Erreur ! Signet non défini. |

Table des matières

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Introduction..... | 6 |
| PARTIE 1 - CONTEXTUALISATION ET CHOIX METHODOLOGIQUES DE L'ETUDE | 8 |
| Chapitre 1. Une recherche ancrée dans un contexte interculturel en mutation..... | 9 |
| 1. Le contexte institutionnel..... | 9 |
| 1.1. La genèse du projet d'observation à l'université d'AMU..... | 9 |
| 1.2. Le cadre sociolinguistique du Service Universitaire des Langues (SUL) | 10 |
| 2. Le contexte situationnel plurilingue et interculturel..... | 12 |
| 2.1. Une grande diversité linguistique et culturelle..... | 12 |
| 2.2. Une invitation à la pratique philosophique et interculturelle..... | 13 |
| 3. Le contexte interactionnel multimodal..... | 14 |
| 3.1. Un rituel en 7 étapes | 14 |
| 3.2. Une multimodalité au service d'une co-construction..... | 16 |
| 3.3. Un détour par une "discipline non linguistique" ?..... | 17 |
| 4. Le contexte est lui-même un enjeu dans la recherche | 18 |
| Chapitre 2. Une démarche ethnographique à visée compréhensive | 20 |
| 1. Une approche qualitative empirico-inductive..... | 20 |
| 1.1. Une visée compréhensive..... | 20 |
| 1.2. La posture ethnographique dans un terrain « naturel » de recherche | 21 |
| 2. Le processus de recueil des données..... | 23 |
| 2.1. De l'observation participante à la participation observante | 23 |
| 2.2. Des données discursives invoquées comme élément central..... | 25 |
| 2.3. Le questionnaire et des entretiens : une tentative de triangulation..... | 26 |
| 3. Du recueil des données au cadre méthodologique d'analyse..... | 27 |
| 3.1. Analyse de contenu, de discours et du contenu des représentations | 27 |
| 3.2. La constitution du corpus d'étude..... | 27 |
| 3.3. Les enjeux de la transcription..... | 28 |
| 3.4. L'élaboration de notre outil d'analyse qualitative : un processus itératif..... | 29 |
| 3.5. Le traitement sémantique des cartes mentales..... | 30 |
| 3.6. Les entretiens et le questionnaire..... | 31 |
| PARTIE 2 - CADRAGE THEORIQUE | 32 |
| Chapitre 3. L'<i>inter</i> au centre de la pensée en langues avec l'autre..... | 33 |
| 1. Inter et culturalité : un renouvellement permanent | 33 |
| 1.1. Culturalité plutôt que culture..... | 33 |
| 1.2. L' <i>inter</i> -culturalité comme processus relationnel « réitératif »..... | 34 |
| 2. Comprendre le soi, l'autre et leur relation dans la pluralité..... | 35 |
| 2.1. Alter et ego sont indissociables..... | 35 |
| 2.2. Identité et altérité universels singuliers | 36 |
| 3. De la compétence à l'appropriation interculturelle..... | 37 |
| 3.1. Compétence communicative interculturelle..... | 37 |
| 3.2. Appropriation interculturelle..... | 39 |
| Chapitre 4. Les représentations sociales et la construction de sens..... | 40 |
| 1. (Se) représenter le réel pour lui donner du sens..... | 40 |
| 1.1. Des représentations entre concept et percept | 40 |
| 1.2. Un continuum entre pensée savante et pensée ordinaire..... | 41 |
| 1.3. Les représentations collectives : des contenus culturels préétablis..... | 41 |
| 2. Des RS : un processus au centre de la dynamique des interactions verbales..... | 42 |
| 2.1. La dynamique d'élaboration du réseau de significativités | 42 |

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 2.2. La RS : expression du rapport social à l'autre..... | 43 |
| 2.3. Le langage au cœur de la dynamique des RS..... | 44 |
| 3. L'enjeu des RS dans la rencontre interculturelle | 45 |
| 3.1. Des RS comme obstacles à la relation interculturelle..... | 45 |
| 3.2. Les RS comme ressources incontournables..... | 46 |
| Chapitre 5. Penser <i>en</i> langue-s pour mettre en discours et en pratique la pluralité | 48 |
| 1. Le concept philosophique médiateur | 48 |
| 1.1. Les signifiés et signifiants mis en lien à partir du concept..... | 48 |
| 1.2. Une diversité de la mise en discours et des formes de pensées | 49 |
| 2. Une didactique plurilingue médiatrice du sens..... | 50 |
| 2.1. Répertoires et posture plurilingues et interculturels | 50 |
| 2.2. Alternance codique, perception de soi et de l'autre..... | 51 |
| 2.3. Singularités des langues : zone d'écarts et d'intersections..... | 51 |
| 3. Co-construire le sens dans un processus dialogique | 52 |
| 3.1. Questionnement philosophique collectif..... | 52 |
| 3.2. Étayage et négociations..... | 53 |
| 3.3. Pensée réflexive, agentivité et subjectivité | 54 |
| PARTIE 3 - ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNEES OBSERVEES | 55 |
| Chapitre 6. Représentations sociales de la mêmété..... | 57 |
| 1. Des autoreprésentations identitaires partagées et reconnues | 57 |
| 1.1. Référence à des instances de socialisation..... | 57 |
| 1.2. Ancrage à des symboles nationaux | 58 |
| 2. Représentation de soi hétérogène | 60 |
| 2.1. Le caractère « unique » de chacun | 60 |
| 2.2. Des contradictions internes..... | 61 |
| 2.3. Rejet et auto-dévalorisation identitaire..... | 61 |
| 3. Processus d'actualisation des représentations de soi..... | 62 |
| 3.1. Dans le discours..... | 62 |
| 3.2. Par le discours | 62 |
| 3.3. Via l'interaction..... | 63 |
| Chapitre 7. Représentations sociales de l'altérité | 65 |
| 1. Des désignations de l'autre préétablies | 65 |
| 1.1. Des hétéro-représentations non évaluatives..... | 65 |
| 1.2. Représentations initiales sur- ou dévalorisées d'autrui..... | 67 |
| 2. Un processus de transformation des hétéro-représentations..... | 69 |
| 2.1. Altérisation par les actes de langage | 69 |
| 2.2. Convergence des RS de l'autre | 71 |
| Chapitre 8. Représentations sociales de la relation à l'autre..... | 74 |
| 1. Les représentations de la relation linguistique..... | 74 |
| 1.1. Une image préconçue de la relation aux langues..... | 74 |
| 1.2. Un processus de conscientisation de la diversité par la rencontre plurilingue..... | 76 |
| 2. (Se) représenter la relation didactique..... | 77 |
| 2.1. Diversité des représentations sur la proposition didactique | 77 |
| 2.2. Une dynamique d'appropriation par la pratique dialogale..... | 80 |
| Chapitre 9. Retour sur le processus de la recherche..... | 84 |
| 1. Limites et obstacles..... | 84 |
| 1.1. Choisir, c'est renoncer | 84 |
| 1.2. Obstacles méthodologiques | 85 |
| 2. Perspectives..... | 86 |
| Conclusion | 88 |

| | |
|-------------------------------------------|------------|
| Bibliographie | 90 |
| Table des illustrations | 100 |
| Table des annexes (volume 2) | 101 |
| Table des matières | 102 |

MOTS-CLÉS : altérité, discussion philosophique, identité relationnelle, interculturalité, plurilingue, représentations sociales.

RÉSUMÉ

Ancrée dans un contexte universitaire homoglotte et plurilingue, l'objet de cette recherche qualitative se situe dans le champ socio-et psycholinguistique, à l'intersection des représentations sociales et de l'interculturalité. Dans une démarche ethnographique, ces deux paradigmes sont convoqués afin de comprendre la réalité du terrain mis à l'étude qu'est un atelier de « pratique philosophique et interculturelle ». La recherche vise à analyser dans quelle mesure l'activité discursive de *penser en langues* proposée par l'atelier favorise l'émergence et l'actualisation des représentations sociales interculturelles identitaires et altéritaires, présentes dans toute situation d'enseignement-apprentissage du FLE. L'hypothèse posée est que cette *praxis* plurilingue peut être un levier de complexification des représentations et de relativisation des formes les plus stéréotypées. L'analyse discursive et de contenu, au prisme de ces représentations, tente de révéler la fécondité de cette innovation pédagogique car elle tisse un maillage complexe entre langues et pensées plurielles.

KEYWORDS : alterity, philosophical discussion, interculturality, plurilingual, social representations.

ABSTRACT

Anchored in an allophone and plurilingual university context, the object of this qualitative research is situated in the socio- and psycholinguistic field, at the intersection of social representations and interculturality. In an ethnographic approach, these two paradigms are brought together in order to understand the reality of the field under study, which is a workshop of "philosophical and intercultural practice". The research aims at analysing to what extent the discursive activity of *thinking in languages* proposed by the workshop favours the emergence and the actualisation of intercultural social representations of identity and alterity, present in any teaching-learning situation of the FLE. The hypothesis is that this plurilingual praxis can be a lever for the complexification of representations and the relativisation of the most stereotyped forms. The discursive and content analysis, through the prism of these representations, attempts to reveal the fruitfulness of this pedagogical innovation because it weaves a complex web between languages and thoughts.

