



HAL
open science

De la notion d'interculturel à la sensibilisation aux formes d'altérité en formation initiale d'enseignants de langue : chronologie d'un recul épistémique accompagné

Cédric Bruderemann, Jose Ignacio Aguilar Río

► To cite this version:

Cédric Bruderemann, Jose Ignacio Aguilar Río. De la notion d'interculturel à la sensibilisation aux formes d'altérité en formation initiale d'enseignants de langue : chronologie d'un recul épistémique accompagné. 2019. hal-02320744v1

HAL Id: hal-02320744

<https://hal.science/hal-02320744v1>

Preprint submitted on 19 Oct 2019 (v1), last revised 25 May 2023 (v2)

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.

De la notion d'interculturel à la sensibilisation aux formes d'altérité en formation initiale d'enseignants de langue : chronologie d'un recul épistémique accompagné

Résumé

Nous évoquerons des réserves vis-à-vis de la notion d'« interculturel », en raison d'insuffisances ontologiques et méthodologiques. Nous expliciterons ce positionnement, tout en explicitant notre préférence pour la notion d' « altérité », dans le cadre de trois projets pédagogiques franco-allemands en formation initiale d'enseignants de langues, notamment à partir de l'étude de cas d'une participante au troisième projet. Nous concluons par une discussion critique autour des apports et des limites de la méthodologie proposée.

Mots-clés : altérité ; bienveillance ; enseignement de langues ; éthique ; formation initiale

A shift from interculturality to developing awareness of otherness in language teacher education: chronology of an epistemic retreat

Abstract

We will raise reservations about the notion of « intercultural », due to its ontological and methodological shortcomings. We will explain this stance, while explaining our preference for the notion of « otherness », which is supported by data coming from three Franco-German pedagogical projects in initial training of language teachers, notably from the case study of a participant in the third project. We will conclude with a critical discussion concerning the potential and limitations of the proposed methodology.

Keywords : otherness ; kindness ; language teaching; ethics; language teacher education

Cédric BRUDERMANN

cedric.brudermann@upmc.fr

CeLiSo – EA 7332, Sorbonne Université (Faculté des Sciences et Ingénierie), Paris, France

José Ignacio AGUILAR RÍO

jose.aguilarrío@sorbonne-nouvelle.fr

DILTEC – EA2288, Université Sorbonne Nouvelle, France

De la notion d'interculturel à la sensibilisation aux formes d'altérité en formation initiale d'enseignants de langue : chronologie d'un recul épistémique accompagné

Abstract

Une fois située dans le champ des sciences humaines, nous évoquerons les réserves que nous émettons vis-à-vis de la notion d'« interculturel » pour la recherche en didactique des langues et des cultures et les justifierons à la lumière des insuffisances ontologiques et méthodologiques que nous lui reconnaissons.

Dans un second temps, nous expliciterons comment le positionnement que nous revendiquons a guidé la démarche d'ingénierie pédagogique que nous avons mise en œuvre dans trois projets pédagogiques franco-allemands destinés à sensibiliser – en formation initiale – des futurs enseignants de langues à des formes d'altérité. Ces projets hybrides et collaboratifs ont été proposés à des étudiants de master et de licence, respectivement inscrits dans une université francilienne (Sorbonne Nouvelle) et allemande (Universität Siegen).

À partir de l'étude de cas de Byael, une participante au troisième projet, nous illustrerons ensuite comment les actions et principes pédagogiques qu'elle a mobilisés autour du concept d'« interculturel » nous ont permis de proposer une caractérisation de son positionnement par rapport à cette notion, alors qu'elle vit, au cours de sa formation, une expérience de l'altérité, subjective et unique, éloignée du caractère homogénéisant et impersonnel que nous associons à « interculturel ». Nous conclurons par une discussion critique autour des apports et des limites de la méthodologie proposée pour « capturer » la subjectivité propre à chacun, nourrir la réflexion autour du concept d'altérité et in/valider le positionnement dont nous nous revendiquons.

Introduction

Contexte et problématisation

Depuis l'avènement du numérique, le périmètre d'action de la sphère éducative s'étend au cyberspace, un écosystème qui obéit à une dimension du fait social qui ne correspond en rien à celui de l'espace euclidien et qui, en facilitant la création de liens sociaux à l'échelle du globe, met la dialectique identité/altérité au centre des préoccupations. A cet égard, dans la sphère éducative, l'interconnexion et l'interdépendance qui caractérisent les dispositifs pédagogiques numériques d'aujourd'hui (Ferrer & Ramirez, 2016) appellent à réfléchir à comment favoriser la compréhension d'autrui, afin d'encadrer au mieux les rencontres entre individus provenant de réalités perçues comme différentes qui y ont régulièrement lieu.

Pour ce faire, le paradigme de l'interculturel – en tant que « construction susceptible de favoriser la compréhension des problèmes sociaux et éducatifs, en liaison avec la diversité culturelle » (Abdallah-Preteuille, 1999) – est régulièrement mobilisé. Cependant, si ce mode d'interrogation spécifique semble polariser une partie de la recherche en sciences humaines et sociales (SHS), il n'est pas toujours aisé de distinguer ce que ce « mot-valise » recouvre, ni sur quelles bases théoriques il repose (Boulay, 2008).

Dans cet article, après avoir dressé un état de l'art visant à identifier comment la notion d'interculturalité se décline dans la littérature récente du domaine des SHS, nous évoquerons les réserves que nous émettons vis-à-vis de cette même notion pour la recherche – plus ciblée au sein des SHS – en didactique des langues et des cultures (DDL)¹ et les justifierons à la lumière des insuffisances ontologiques et méthodologiques que nous lui reconnaissons.

Dans un second temps, nous expliciterons comment le positionnement que nous revendiquons – qui privilégie le concept d'altérité, qui implique notamment de « saisir » *in vivo* la

¹ En tant que champ académique duquel nous nous revendiquons.

subjectivité propre à chacun pour nous éloigner du caractère homogénéisant et impersonnel que nous associons au concept d'« interculturel » – a guidé la démarche d'ingénierie pédagogique que nous avons mise en œuvre dans le cadre de trois projets pédagogiques franco-allemands destinés à sensibiliser (en formation initiale) des futurs enseignants de langues à des formes d'altérité.

À partir d'une micro-étude de cas d'une participante au 3ème projet (Byael), nous illustrerons ensuite comment notre positionnement – et la méthodologie qui l'accompagne – ont permis d'aboutir à une proposition de caractérisation, tant de ses représentations (subjectives) vis-à-vis du concept d'altérité que de leur évolution au fil du temps.

Nous concluons par une discussion critique autour des apports et des limites de la méthodologie proposée pour mieux saisir la subjectivité, nourrir la réflexion autour du concept d'altérité et in/valider le positionnement dont nous nous revendiquons.

La notion d'interculturel au prisme des sciences humaines et sociales : étude exploratoire

Le concept d'interculturel (IC) est régulièrement mobilisé dans le domaine des SHS. Pour autant, si ce concept, qui « s'est implanté en Europe vers la fin des années 1970 (...), a initialement eu la définition neutre de « entre les cultures ou entre les groupes qui s'y réfèrent » » (Poglia, Mauri-Brusa & Fumasoli, 2009 : 21), il semble que ce dernier n'existe cependant pas encore comme théorie unifiée (Abdallah-Preteille, 1999 : 52), à un point tel que la diversité des travaux qui s'en emparent entraînerait aujourd'hui « un manque de lisibilité et de cohérence » Boulay (2008 : 61). En raison du caractère paradoxal de cette situation, nous avons estimé qu'il était nécessaire de concevoir un état de l'art de la notion d'IC, afin d'en savoir davantage quant à la définition qu'elle recouvre, tant dans les disciplines relevant des SHS que du domaine plus ciblé de la DDL.

Cerner les contours du concept d'IC au sein des SHS

Constitution d'un corpus

Nous avons tout d'abord cherché à constituer un corpus et avons pour cela eu recours à *Gargantext*, un outil gratuit et en ligne conçu pour fournir des analyses exploratoires de grands corpus textuels à partir d'échantillonnages automatiques. HAL, ISIDORE, ISTex et Pubmed – qui permettent de construire un corpus *ex nihilo* sur *Gargantext* – nous ont permis de construire le nôtre dans cette étude exploratoire. *Gargantext* impose par ailleurs la période considérée : dans notre corpus, les publications retenues s'échelonnent de 1941 à 2019.

Dans un deuxième temps, afin d'isoler les références potentiellement représentatives du concept d'IC, nous avons procédé à une fouille textuelle. Celle-ci portait sur les publications scientifiques des bases qui comptaient des occurrences du terme « interculturel*² » dans leurs titres, leurs résumés ou leurs contenus, indépendamment des langues de rédaction des supports. 3060 références furent ainsi répertoriées³. Finalement, nous n'avons retenu que les entrées qui comportaient des informations relatives à au moins quatre des cinq catégories suivantes : titre d'article, titre principal et année de publication, résumé et noms des auteurs. Ce tri nous a permis d'isoler un corpus (CP) multilingue de 2000 références⁴ faisant appel au

2 C'est le terme de requête qui nous a semblé le plus à même de donner des résultats exhaustifs.

3 Les échantillons représentatifs (à l'échelle des bases sélectionnées) prélevés automatiquement par *Gargantext* dans cette étude comptabilisaient en effet 1000 références pour HAL et autant pour ISTex, 783 pour ISIDORE et 277 pour Pubmed. Des fichiers au format CSV donnant de plus amples détails concernant ces 3060 références sont disponibles à l'URL suivante : <https://tinyurl.com/ydybm2np> (dernière consultation le 12 avril 2019).

4 Ces 2000 références sont répertoriées dans le document accessible à l'URL suivante : <https://tinyurl.com/y5h2hofh>. Ce corpus est multilingue et le nombre d'entrées propre à chaque langue est le suivant : allemand (11), catalan (2), espagnol (82), finnois (1), français (785), italien (3), hollandais (2),

concept d'IC sur la période considérée. A partir de ce CP, une étude exploratoire visant à mieux cerner les contours de la notion d'IC a été conduite.

Etude exploratoire

Afin d'identifier les champs relevant des SHS qui mobilisent le plus régulièrement la notion d'IC, nous avons procédé à une quantification des revues scientifiques relevant des SHS qui, dans le corpus, comptaient plus de 10 références en lien avec l'entrée « interculturel* » au cours de la période considérée (1941-2019). Cette quantification a permis d'isoler 16 revues (cf. Figure 1). Comme ces revues appartiennent à des champs scientifiques divers – sciences politiques, sciences cognitives, droit, sciences religieuses, DDL, psychologie ou encore, études théâtrales – il en découle que le concept d'IC n'est pas l'apanage d'une seule discipline et, qu'au contraire, la multiplicité des problématiques liées au rapport à autrui (contact des peuples et des cultures, représentation de soi et des autres, droits de l'homme, échanges commerciaux, relation au patient, etc.) justifient que de nombreuses disciplines s'y intéressent. Parmi ces 16 revues, les champs qui mobilisent le plus le concept d'IC dans notre CP sont, par ordre décroissant, la DDL (3 revues : *Language Teaching*, *Language in Society* et *Annual Review of Applied Linguistics*), les études théâtrales (3 revues : *Theatre Survey*, *Theatre Research International* et *New Theatre Quarterly*), les sciences politiques (2 revues : *Canadian Journal of Political Science* et *PS: Political Science & Politics*), les sciences religieuses (*Exchange* et *Mission Studies*) et le domaine médical (*Patient Education and Counseling* et *Revista peruana de medicina experimental y salud pública*). Les autres domaines identifiés – sciences cognitives (*Behavioral and Brain Sciences*), études commerciales (*International Negotiation*) et études aréales (*The Journal of Asian Studies*) – comptent chacun une entrée. Comme le montre par ailleurs la Figure 1, la langue principale de diffusion de 15 des 16 revues identifiées est l'anglais, celle de la quinzième revue étant l'espagnol.

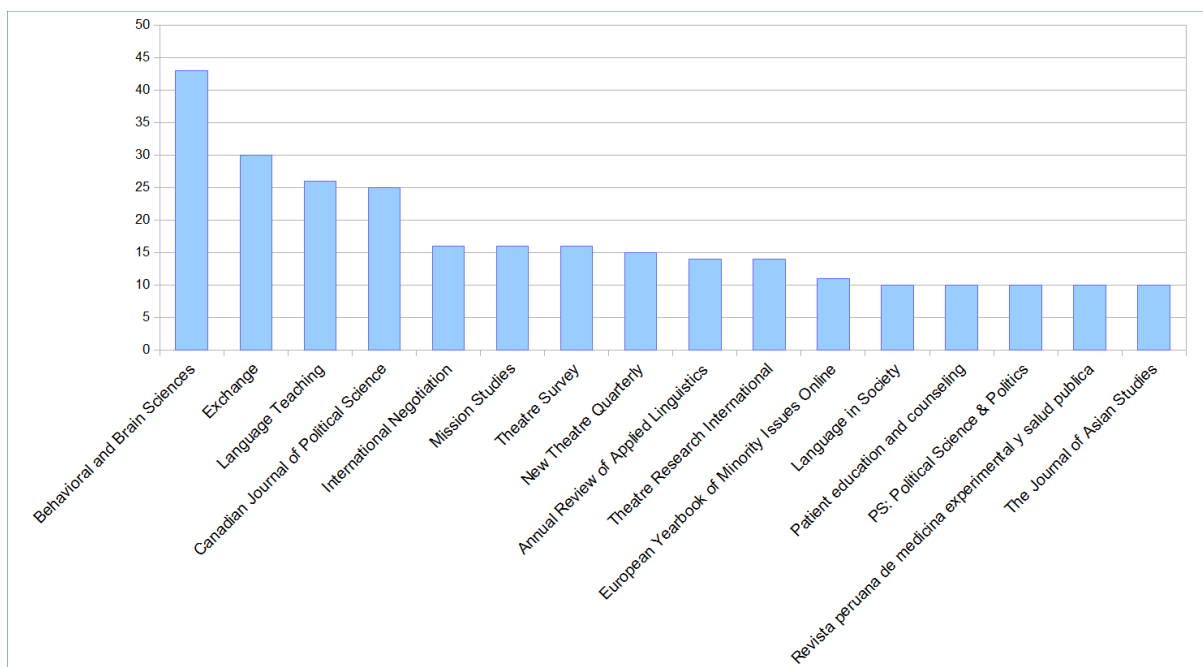


Figure 1. Domaines académiques les plus représentatifs du concept d'IC dans CP.

Ensuite, afin d'en savoir davantage concernant la façon dont le concept d'IC a été envisagé portugais (9) et anglais (1105).

au sein du CP, une recherche des collocations liées à l'entrée « interculturel* » a été conduite. Pour cela, la fonction 'concordancier' de Voyant Tools a été sollicitée. Le résultat est présenté ci-dessous :

Correlations			
Term 1	Term 2	Correlation...	Significanc... ▾
dispositifs	interculturel*	0.84449184	0.00211133...
défendre	interculturel*	0.8328101	0.00277918
démontre	interculturel*	0.8254792	0.0032688...
expériences	interculturel*	0.81486833	0.0040832...
forma	interculturel*	0.8085648	0.0046307...
así	interculturel*	0.80725574	0.0047506...
educativo	interculturel*	0.79631376	0.005841548
informations	interculturel*	0.79449356	0.0060389...
dite	interculturel*	0.7876208	0.0068269...
derniers	interculturel*	0.7844626	0.007212524
collaborations	interculturel*	0.7835421	0.007327733
hyper	interculturel*	0.77792615	0.008059088
como	interculturel*	0.75809395	0.011056005
institucional	interculturel*	0.7545493	0.011663851
analizan	interculturel*	0.75215507	0.012087468
diálogo	interculturel*	0.75043124	0.012399051
apprentissage	interculturel*	0.74410677	0.013590484
constante	interculturel*	0.7431999	0.013767638
escolar	interculturel*	0.7417009	0.014063995
approches	interculturel*	0.7391438	0.014579778
didactics	interculturel*	0.73437726	0.0155762...
humanos	interculturel*	0.731835	0.016126588
integral	interculturel*	0.731835	0.016126588
didactique	interculturel*	0.7308302	0.0163478
diversidad	interculturel*	0.730034	0.016524581

Tableau 1. Collocations de l'entrée « interculturel* » au sein du CP.

Le tableau 1 liste les 25 entrées qui entrent le plus fréquemment en résonance avec l'entrée « interculturel* » dans CP. Cette fouille textuelle indique tout d'abord une prévalence de termes en langues espagnole (« analizan », « así », « como », « constante », « diálogo », « diversidad », « educativo », « escolar », « forma », « humanos », « institucional ») et française (« apprentissage », « approches », « collaborations », « défendre », « démontre », « derniers », « didactique », « dispositifs », « dite », « expériences », « informations »), qui

comptent chacune 11 collocations, alors que les textes du corpus rédigés dans ces langues correspondent respectivement à 82 (soit 4.1 % du corpus) et 785 (soit 39.25 % du corpus) entrées sur 2000 pour l'espagnol et le français. Les textes en anglais — qui comptabilisent 1105 entrées dans le corpus (55.25 %) — font pour leur part état d'une seule co-occurrence (« didactics »). Ce déséquilibre semble indiquer que le concept d'IC est utilisé de façon plus « homogène » en espagnol et en français (c'est-à-dire pour faire référence à des objets de recherche peu ou prou identiques) qu'en anglais, où cette entrée semble au contraire être davantage utilisée pour nourrir la réflexion autour de préoccupations éparses. Par voie de conséquence, ce constat rejoint ce qu'illustre la Figure 1, à savoir une multitude de revues principalement anglophones issues de domaines relevant certes des SHS mais faisant état de préoccupations scientifiques éloignées les unes des autres.

Concernant l'identification des objets de recherche liés à la notion d'IC, le sens des collocations du Tableau 1 indique que certaines co-occurrences relèvent d'un champ sémantique lié à la scolarité (« apprentissage », « didactics », « didactique », « educativo », « escolar »), tandis que d'autres, bien que plus génériques, semblent davantage faire référence à des pratiques dialogiques, à des formes de socialisation ou à des modalités d'organisation de rencontres mettant l'altérité au centre des préoccupations (« analizan », « approches », « collaborations », « constante », « diálogo », « diversidad », « dispositifs », « expériences », « humanos », « informations », « institucional »). Par ailleurs, neuf co-occurrences (soit 33.8 % des collocations identifiées) revêtent d'une fonction syntaxique plutôt qu'elles ne portent un sens pouvant éclairer la manière dont elles interpellent la notion d'IC (« así », « como », « défendre », « démontre », « derniers », « dite », « forma », « hyper », « integral »). Par conséquent, nous avons assimilé ces neuf entrées à des « mots vides » (*stopwords*). Enfin, 12 des 16 collocations restantes et entrant *effectivement* en résonance avec le concept d'IC sont apparentées au champ de la DDL (« dispositifs », « expériences », « educativo », « collaborations », « institucional », « diálogo », « apprentissage », « escolar », « approches », « didactics », « didactique », « diversidad »), qui semble se démarquer ici en termes quantitatifs – et donc de représentativité de la notion – par rapport aux autres disciplines identifiées *supra* (cf. Figure 1) : au sein du seul domaine de la DDL en effet – et si l'on en juge d'après les collocations du Tableau 1 – le concept d'IC ferait référence à des « approches » « didactique(s) » (« didactics ») visant la mise en oeuvre d'« expériences » « éducatives » (*educativo*) d'« apprentissage » en milieu « scolaire » (« escolar », « institucional ») par le biais de « dispositifs » de « collaborations » permettant un « dialogue » (*diálogo*) avec autrui (« diversidad »).

Appréhender le sens du concept d'IC en DDL

En vue d'affiner la définition du concept d'IC – et puisqu'à la suite de nos analyses, le champ de la DDL semblait ressortir comme discipline s'intéressant prioritairement au concept d'IC, en comparaison avec d'autres disciplines relevant des SHS – nous avons cherché à mettre en évidence les éléments avec lesquels ce concept entrait le plus régulièrement en résonance au sein des maquettes de formation en DDL français langue étrangère (FLE) en France métropolitaine.

Pour ce faire, nous avons pris appui sur la liste des 45 centres proposant des formations de Master en DDL/FLE en France métropolitaine qui a été élaborée et mise en ligne par le CIEP⁵. À partir de cette liste, nous avons compilé les maquettes de formation de 18 de ces centres⁶ (correspondant à 26 formations de Master 1 et 2) au sein d'un même document, que

5 Le Centre international d'études pédagogiques, cf. <http://www.ciep.fr/ressources/repertoire-masters-fle-carte> (dernière consultation, le 11 janvier 2019).

6 Car – sauf erreur de notre part – les centres identifiés ne proposent pas systématiquement de maquette

nous avons ensuite utilisé comme deuxième sous-corpus (CP2)⁷. CP2 a, dans un second temps, fait l'objet d'une fouille textuelle, au moyen de Voyant Tools. La fouille textuelle a mis en évidence 110 occurrences de l'entrée « interculture* » au sein de CP2. À titre de comparaison, dans ce même corpus, l'entrée « langue* » comptabilise 2530 occurrences, tandis que « didacti* » en compte 1181, « gramma* » 1048, « pédagog* » 567 et « littér* » 464. Il ressort donc de cette fouille textuelle que la représentativité de l'entrée « interculture* » est relative à l'échelle de CP2, puisque la présence qu'elle occupe au sein de ce corpus est estimée à 0,06 % (110 occurrences sur 185315 entrées). Ce chiffre semble donc suggérer que, dans les maquettes analysées, les objectifs de formation visant explicitement des aspects liés à IC sont beaucoup moins fréquents que ceux qui concernent, par exemple, des compétences linguistiques, langagières ou praxéologiques et que, par conséquent, il s'agirait d'une préoccupation qui occuperait un second, voire un troisième plan, dans les formations en DDL/FLE proposées en France métropolitaine.

Pour autant, afin d'affiner la définition de la notion d'IC, une recherche des collocations liées à l'entrée « interculture* » a été conduite au sein de CP2. Le Tableau 2 recense les 20 occurrences les plus fréquentes qui nous y avons identifiées.

téléchargeable.

⁷ Cf. <https://frama.link/1vtnryJD> (dernière consultation le 19 avril 2019). Ce corpus contient un total de 185315 termes, dont 15728 uniques.

Corrélations

Terme 1	Terme 2	Corrélation...
langues	intercultur*	0.3856621
langue	intercultur*	0.34124163
paris	intercultur*	0.27372363
didactique	intercultur*	0.2735088
français	intercultur*	0.27347967
cours	intercultur*	0.25847107
formation	intercultur*	0.25840968
fle	intercultur*	0.24861553
master	intercultur*	0.24338682
étudiants	intercultur*	0.23248991
semestre	intercultur*	0.22052309
recherche	intercultur*	0.2051862
ects	intercultur*	0.1826889
linguistique	intercultur*	0.18176839
stage	intercultur*	0.17329071
compétences	intercultur*	0.1661983
pratiques	intercultur*	0.16025546
choix	intercultur*	0.15699157
d'une	intercultur*	0.1501841
objectifs	intercultur*	0.14294934

Tableau 2. Co-occurrences d'« intercultur* » dans les maquettes de Master DDL/FLE (France métropolitaine).

Comme le montre le tableau 2, cette analyse met en évidence des collocations témoignant davantage d'objectifs et d'actions de formation à destination de futurs enseignants de langue (« compétences », « cours », « didactique », « étudiants », « fle », « formation », « français », « langue(s) », « linguistique », « master », « pratiques », « stage », « recherche ») ou d'expressions à connotation institutionnelle concernant l'organisation desdites formations (« choix », « ects », « paris », « semestre », « stage ») que d'occurrences permettant *stricto sensu* d'affiner la compréhension du concept d'IC, faute d'entrées « parlantes ».

Afin de surmonter cet obstacle, nous avons donc enfin analysé le contenu des maquettes de Master des centres de formation qui ont eu explicitement recours à des intitulés en lien avec l'entrée « intercultur* » (cf. Figure 3) dans les documents d'information qu'ils ont faits

paraître en ligne. Cela concerne sept des dix-huit centres répertoriés.

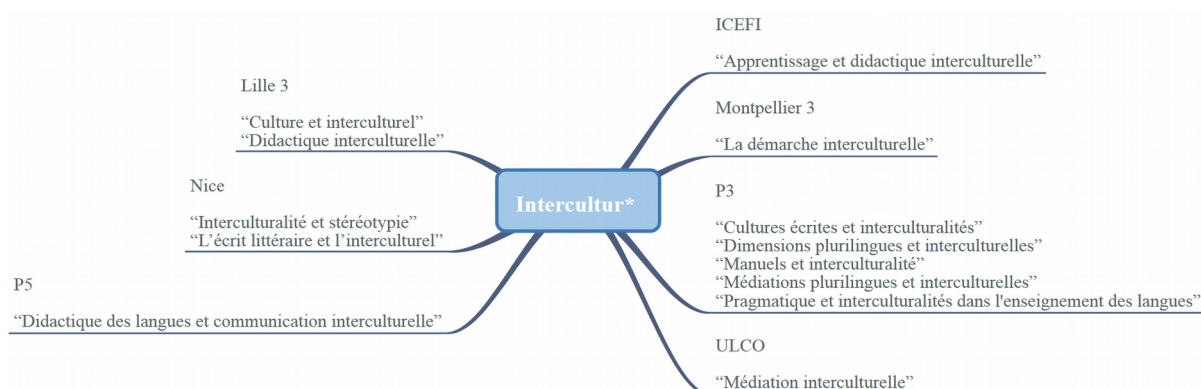


Figure 2. Occurrences d'« interculturel* » dans les maquettes de Master DDL/FLE (France métropolitaine).

Il ressort de cette analyse qu'à l'exception de deux entrées qui lient à deux reprises le concept d'IC à des objectifs de formation en lien avec la « didactique de l'écrit » et la « médiation interculturelle », IC soit principalement associé à des objectifs à chaque fois différents (9), révélant ainsi une certaine latitude – voire polysémie – dans la façon dont il est utilisé en DDL en France métropolitaine. On peut donc en déduire qu'en DDL – comme en SHS au sens large – l'entrée « interculturel* » est rattachée à des objectifs divers, n'ayant pas nécessairement de liens entre eux et que les artefacts scientifiques mobilisés pour caractériser ce qui se joue autour de cette notion ne sont guère plus homogènes.

Caractériser la notion d'IC : bilan d'étape

Les analyses conduites autour de l'entrée « interculturel* » semblent confirmer (cf. introduction) qu'une « nébuleuse » plane autour de cette notion, tant dans le domaine des SHS (cf. Figure 1) – où elle est par exemple mobilisée en sciences politiques (questions liées à la gestion de la diversité culturelle, des questions d'immigration, etc.), dans le domaine de l'entreprise (affaires internationales et négociation interculturelle), du droit (droits de l'homme) ou dans la sphère médicale (pratiques interculturelles en milieu hospitalier) – qu'en DDL, où cette entrée est utilisée pour venir en appui à de nombreux objectifs n'ayant pas toujours de liens évidents entre eux (cf. Figure 3).

Ce constat rejoint le point de vue de Fred Dervin (2012), selon qui, en DDL, « tout le monde parle de l'interculturel, mais personne ne sait plus finalement ce que la notion signifie », à tel point qu'aujourd'hui « l'étude des phénomènes dits « interculturels » est multiforme, controversée et dorénavant amplement questionnée » (Dervin & Debono, 2012). Pour notre part, en raison de la pluralité de significations qui entrent en résonance avec le concept d'IC, nous considérons – à l'instar d'autres chercheurs en DDL (Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2019) – que ce concept n'est plus approprié pour rendre compte de l'objet d'étude qu'il prétend caractériser et qu'il est nécessaire de le revisiter, afin de mieux en redéfinir les contours et pouvoir ainsi davantage le mobiliser à des fins de formation et de recherche.

Vers une redéfinition (possible) du concept d'IC

Pour nous, l'IC se situe au niveau de la démarche et ne correspond en rien à une réalité objective, parce que l'individu qui identifie une situation dite « interculturelle » le fait de manière subjective. Pour rendre compte de cette dimension subjective dans la manière d'envisager ce qui se pose par rapport à moi comme un « autrui », le concept d'IC intègre,

selon nous, deux dimensions, qui fonctionnent comme les deux faces d'une même pièce. L'IC constitue tout d'abord un « capital psychique », un « produit immatériel » cristallisant l'ensemble des expériences vécues par un individu en situation d'altérité, c'est-à-dire auprès d'individus qui proviennent de réalités perçues comme différentes de la sienne. Ce capital inclut également tout ce qui a pu être projeté, déduit ou intériorisé, lors de ou suite à la participation du sujet à une telle expérience. D'après cette conception des choses, les expériences de l'altérité sont nécessairement situées, c'est-à-dire qu'elles ont lieu dans des contextes sociaux précis et qu'elles coïncident avec des temporalités économique-idéologico-historico-politiques données. En ce sens, la mobilisation par l'individu d'un mode de fonctionnement social adapté à une situation d'expérience de l'altérité peut être occasionné par le contact, éventuellement en contexte institutionnel, avec d'autres individus perçus comme *autrui* : apprenant, camarade, enseignant, ou même une vision (rétro/pro)spective, voire souhaitée (Dörnyei & Chan, 2013), de soi.

Ces expériences subjectives de l'altérité recèlent dans le même temps une dimension structurante forte, en ce sens que ce qu'un acteur peut intégrer à son capital psychique suite à la rencontre d'autrui est dans le même temps propice à le façonner et à contribuer à l'évolution de sa construction personnelle, psychologique et psychique. En ce sens, les rencontres dites « interculturelles » tendent, par exemple, à façonner mon sentiment d'appartenance à une/des communauté/s donnée/s, ma vision de la réalité ou encore mes représentations des uns et des autres. Cette vision du concept d'IC est enfin dynamique et évolutive, du fait que les représentations des individus peuvent évoluer au fil du temps, y compris sous certaines contraintes institutionnelles (Lundmark, Matti, & Sandström, 2018), ce qui peut avoir des conséquences sur mon rapport avec et ma définition d'*autrui*. Cette approche du concept d'IC est donc hautement expérientielle, ce qui nous amène à envisager le concept d'IC sous un autre jour, complémentaire du premier.

Pour nous, l'expérientialité est vectrice d'une forme de potentialité – celle des actions et des comportements qu'un individu peut mettre en œuvre lorsqu'il participe à un épisode de socialisation – une potentialité par ailleurs conditionnée par le vécu, le sentiment d'appartenance ou encore les représentations liées aux normes que l'individu s'est construites au fil de ses expériences. D'après cette manière d'envisager le concept d'IC, chaque nouvel épisode de socialisation en contexte dit « interculturel » se caractérise dans le même temps par une propension à alimenter et à faire évoluer ce même « capital expérientiel » personnel du sujet. L'expérientialité constitue donc elle aussi une variable fortement dynamique, individuelle et indexée à une temporalité. D'après cette conception, tout individu est nécessairement porteur d'une dimension interculturelle unique et potentiellement évolutive, si bien que nous ne croyons pas à la possibilité d'une définition unique du concept d'IC, mais bien au contraire à une vision plurielle, faisant davantage la part belle à des déclinaisons infinies et subtiles de possibilités toutes aussi légitimes les unes que les autres pour le caractériser.

Conséquences méthodologiques et analytiques

Une conceptualisation de l'IC comme celle que nous venons de revendiquer entraîne des conséquences aux plans méthodologique et analytique. Quel outillage mobiliser en effet pour à la fois « figer » à un instant donné (quelles données, comment les collecter, etc. ?) et rendre compte de phénomènes expérientiels profondément dynamiques et subjectifs⁸ ?

Pour contourner ces écueils, nous estimons, qu'à des fins de recherche, s'intéresser aux

⁸ Qui peuvent donc potentiellement fortement varier dans le temps et entraîner – au plan de la recherche scientifique – un problème épistémologique eu égard à la fiabilité des données collectées et, par voie de conséquence, à celle des conclusions tirées à partir de ces données.

processus à l'œuvre au cours de situations sociales dites « d'altérité »⁹ constitue une alternative à considérer pour mieux cerner ce qui se joue en contexte dit « interculturel ». Ces processus font en effet souvent entrer en ligne de compte des processus de négociation de sens et laissent des « traces » qui constituent des résultats visibles – même si incomplets – de l'activité ayant eu lieu au cours d'interactions données et qu'il est possible d'analyser ensuite. De ce fait, notre conception de l'IC engage à ne plus seulement travailler à partir de représentations abstraites ou de données déclaratives, mais davantage à partir de données situées présentant un caractère contextualisé et dans lesquelles des orientations identitaires peuvent être mobilisées.

Caractériser l'autre : l'altérité comme point de référence

C'est donc dans le sens d'un résultat qu'il est possible de reconstruire et d'analyser *a posteriori* que nous envisageons ce qui se joue en situation d'altérité. Cependant, en ayant recours à une telle approche, « le problème qui se pose est donc de savoir comment ne pas projeter a priori des pertinences catégorielles qui ne sont pas celles qui régissent l'ordre des conduites, comment ne pas réifier ou idéaliser les identités, comment ne pas souscrire implicitement à une vision essentialiste des appartenances » (Mondada, 1999 : 20-21). A cet égard, prendre l'altérité comme point de référence suppose – précisément – de nier les catégories identitaires *a priori* et de relier le sens des propos ayant eu lieu au cours des échanges à des connaissances empiriques ou à des éléments théoriques, afin de donner à l'ensemble une unité. En recourant à une telle méthodologie d'analyse des données, nous respectons les préconisations de Mondada (2002 : 45), pour qui « les catégories pertinentes pour décrire les participants sont rendues localement disponibles par l'organisation même de l'action et n'ont donc pas à être projetées sur les données de façon exogène par l'analyste ».

Favoriser la rationalisation du concept d'IC en contexte institutionnel : trois exemples de mise en œuvre

En vue d'éprouver notre positionnement en contexte institutionnel, nous avons considéré dans trois projets franco-allemands de formation que l'expérience de l'altérité pouvait être envisagée comme une occasion de contextualiser, puis de conscientiser et rationaliser, l'expérience de l'interculturalité, d'après les principes que nous venons d'évoquer. Par ailleurs, afin de rendre plus compréhensible cet objet de formation au sein de divers programmes universitaires, nous avons, à chaque fois, proposé des modalités de travail favorisant l'expérientialité – à entendre comme la mise en contact directe et sensible avec autrui – en :

- Impulsant la médiation par les pairs et la distanciation, par des moyens technologiques divers ;
- Mettant en contact des étudiants de diverses origines, tant par la dimension binationale des projets (puisqu'il s'agissait d'initiatives franco-allemandes), que par la provenance géographique des étudiants qui suivaient ces cursus (soit une quinzaine de nationalités représentées et couvrant tous les continents du globe).

Les caractéristiques générales de ces trois projets sont présentées ci-dessous :

⁹ En d'autres termes, des situations sociales que le sujet partage avec des individus envisagés d'un point de vue ethnocentré et subjectif comme « différents » de lui.

Projets et durées	Objectifs principaux	Participants	Outils et mode de travail	Tâches et données
Siegen - Paris (2011-2012, 12 semaines)	Favoriser le développement de compétences en matière de littérature numérique	Sorbonne Nouvelle (n = 11) et Siegen (n = 10), 9 tandems et 1 tridem	Moodle (Siegen), Skype, Facebook, e-mail, téléphone (sms). Une rencontre de convivialité après formation	Pré-questionnaire (Pré-Q), 5 synthèses en binôme portant sur des articles scientifiques, Post-questionnaire (Post-Q)
Berlin - Paris - Siegen (2012-2013, 12 + 13 semaines)	Sensibiliser à la dimension interculturelle, en tant qu'espace de conduites socio-langagières et de comportements communicatifs ancrés dans des cadres socio-affectifs manipulables	Sorbonne Nouvelle (n = 10), Siegen (n = 5) et Humboldt (n = 5), 10 tandems. 1 lycée à la Rochelle, 1 autre à Berlin	Moodle (Siegen), Skype, Facebook, e-mail, téléphone (sms). 1 rencontre de convivialité après formation	Pré-Q, 4 synthèses en binôme d'articles scientifiques, conception de macro-tâches (avec des micro-tâches ¹⁰), Post-Q
CONFORME (2014-2015, 12 + 13 semaines)	Favoriser la prise de conscience du futur enseignant à la dimension identitaire, intime et personnelle qui déterminera sa pratique	Sorbonne Nouvelle (n = 43) et Siegen (n = 11) : 6 groupes de 4 étudiants et 6 groupes de 5 étudiants furent composés	Google (site, agenda, groupe, drive). Skype, Facebook, e-mail, téléphone (sms). 1 rencontre de travail pendant la formation	Pré-Q, 2 synthèses collectives d'articles, conception d'une grille d'observation/d'analyse de pratiques enseignantes (hétéro + auto-analyse), remise d'un rapport réflexif individuel, Post-Q

Tableau 3. Descriptif des caractéristiques principales de trois projets franco-allemand visant à rationaliser le concept d'altérité.

Comme l'illustre le Tableau 3, en raison des contraintes institutionnelles liées aux projets, les équipes pédagogiques en charge des projets furent soumises à une adhésion « forcée » à une certaine terminologie « institutionnelle » (y compris celle en lien avec le concept d'altérité, qui dû être présenté sous l'appellation d'« interculturel », dotée d'un sens institutionnel propre et reconnaissable, tel qu'il transparait dans les programmes de formation, cf. figure 3). Par ailleurs, chaque projet avait une logique institutionnelle propre (nombre de participants, durée du projet, nature des tâches, etc.). Malgré ces différences structurelles, des éléments de continuité étaient néanmoins présents dans les trois projets, relatifs notamment aux institutions participantes, aux modalités de travail proposées et aux moyens mobilisés pour tendre vers les objectifs visés : tirer parti du potentiel offert par les outils numériques pour permettre à des étudiants de nationalités différentes de collaborer en ligne autour de tâches collectives nécessitant implicitement de faire appel au concept d'altérité, tel que nous l'entendons.

De fait, en organisant le travail en tandems bi-institutionnels, nous avons voulu favoriser la mise en œuvre, pour chaque étudiant :

- De rôles de médiateurs culturels, participant à des situations de communication interpersonnelles transnationales ;
- D'un certain recul par rapport au concept d'IC : par exemple, prendre conscience que « l'international » n'est pas « l'interculturel » ou que faire collaborer des individus ayant des

appartenances nationales différentes ne garantit pas la perception d'une dimension interculturelle (Abendroth-Timmer & Aguilar, 2013).

Caractériser la notion d'IC en contexte institutionnel : bilan d'étape

Dans ces projets, la souplesse des moyens de communication Web 2.0 utilisés (Ferrer & Ramírez, 2016) a permis de faire collaborer des individus aux trajectoires de vie et provenant de cadres institutionnels différents autour de tâches communes. Cependant, la présence d'éléments institutionnels distinctifs et fortement structurants au sein du premier projet a motivé les équipes d'enseignants-chercheurs mobilisés à s'interroger par rapport à la notion d'IC, dans le cadre d'un deuxième projet (cf. Tableau 3). Ce dernier visait à conduire les participants à s'intéresser à la dimension institutionnellement appelée « interculturelle » – mais entendue comme un espace de conduites socio-langagières et de comportements communicatifs ancrés dans des cadres socio-affectifs manipulables – qui servait d'arrière-plan au travail collaboratif qui leur était proposé dans le cadre d'un dispositif bi-national. Cette expérimentation conduisit *in fine* les chercheurs impliqués à remettre en question leurs convictions épistémologiques et ontologiques (Erel et al., 2017) vis-à-vis de l'objet IC, à s'en distancier et à explorer de nouvelles voies épistémologiques afin de mieux l'appréhender. C'est la raison pour laquelle une re-centration autour de l'« individu-apprenant » (Aguilar & Brudermann, 2014) fut dans un troisième temps proposée, dans le cadre d'un projet intitulé CONFORME¹⁰, qui visait à favoriser la mise en oeuvre d'expériences de formation introspectives et davantage tournées vers l'identification de ses propres émotions en situation d'enseignement.

Ainsi que nous venons de l'illustrer, ces trois projets nous ont permis de nous intéresser longuement au concept d'IC, à ses définitions et à son exploitation en contexte de formation d'enseignants ; ils nous ont également progressivement conduit à faire évoluer notre (non) adhésion au terme IC, à l'interroger et à le redéfinir, d'après les principes que nous avons évoqués plus haut. Ce cheminement intellectuel nous a enfin amené à mettre en oeuvre notre redéfinition du concept d'IC – le concept d'altérité – dans un cadre pédagogique franco-allemand : le projet CONFORME, qui correspond au troisième projet que nous avons présenté précédemment (cf. Tableau 3) et dont les objectifs de formation relevaient, en partie, d'une sensibilisation aux dimensions intra et interpersonnel à l'oeuvre dans toute situation de médiation (Dörnyei, 2007). C'est sur une micro-analyse de cas prenant appui sur les données issues de ce projet que nous nous centrons dans la partie qui suit, en vue d'évaluer le potentiel de la méthodologie évoquée précédemment à « capturer » tant la subjectivité propre à chacun que son évolution dans le temps, en l'occurrence ici par rapport au concept d'altérité.

L'altérité comme point de référence à l'épreuve du terrain

Cadre expérimental

Afin de favoriser le meilleur déroulement possible du projet CONFORME, plusieurs aménagements furent prévus :

- Une plateforme de travail non institutionnelle permettant le travail (a)synchrone via des forums ;
- Un suivi pédagogique assuré par l'équipe pédagogique, en vue d'accompagner les participants dans les tâches que le projet les amenait à réaliser ;
- Pour la réalisation des tâches, le choix de la/des langues de travail et des modes de communication (y compris alternatifs à ceux prévus au sein de la plateforme de travail) sollicités fut laissé à la discrétion des participants ;

¹⁰ « Cognitions, émotions et médiations en formation des enseignants de langues » <https://frama.link/mWpNfUp> (dernière consultation le 19 avril 2019).

- Une journée de travail en présentiel à laquelle assistèrent la plupart des participants des deux universités fut organisée à Paris (cf. phase 2, tableau 4, ci-dessous) ;
- Pour les besoins du projet, les participants ont été réunis par l'équipe pédagogique en 12 groupes de 4-5 personnes, qui mêlaient de manière systématique des membres des deux universités partenaires.

Sensibiliser à des formes d'altérité en formation initiale d'enseignants de langue

Du point de vue du travail à réaliser, le projet fut organisé en trois phases (cf. Tableau 4) :

Phase 1 (janvier à septembre 2014)	<p>Objectif(s) : constitution d'un corpus de références scientifiques plurilingues (allemand, anglais, espagnol et français) couvrant des contenus relevant de la DDL, la recherche en acquisition des langues, la psycholinguistique, la psychologie (sociale et de la personnalité), les sciences de l'éducation et les neurosciences. Ce corpus devait servir d'appui à la phase 2 du projet.</p>
	<p>Déroulement : des entretiens semi-directifs auprès d'anciens étudiants de M1 ont permis d'isoler des représentations concernant l'impact des facteurs émotionnels sur la pratique enseignante / l'apprentissage. Celles-ci ont servi de base à la conception d'un pré-questionnaire (Pré-Q), qui fut proposé ultérieurement aux participants au projet CONFORME. Les réponses collectées ont aussi permis à l'équipe pédagogique de définir les contenus de la phase 2.</p>
Phase 2 (septembre à décembre 2014)	<p>Objectifs : situer l'action enseignante dans la psychologie (« concept de soi », « affects », « dynamiques de groupe », « portée des émotions dans l'apprentissage et dans la construction d'une identité enseignante »), l'épistémologie (« recul épistémique », « obstacles », « rupture épistémologique », « éthique du métier d'enseignant ») et l'anthropologie culturelle (« questions interculturelles », « seuil culturel », « distanciation »).</p>
	<p>Déroulement : les participants ont répondu individuellement au Pré-Q ; synthèses d'articles (deux pour chacun des douze groupes) ; élaboration d'une grille d'analyse de pratiques enseignantes (une par groupe) ; échanges (a)synchrones et multimodaux (e-mails, fora, audio et/ou vidéo-conférences, séances de chat) en vue de la préparation des synthèses et de la grille ; rapport réflexif final individuel (1 par participant). Rencontre en présentiel à Paris (novembre 2014).</p>
Phase 3 (janvier à juin 2015)	<p>Objectif : réinvestir les notions mobilisées lors de la phase 2 pour déclencher un travail d'auto et d'hétéro-analyse portant sur les expériences d'enseignement des participants au projet, telles qu'ils les ont audio/vidéo enregistrées.</p>
	<p>Déroulement : les participants ont remanié leurs grilles d'analyse (cf. phase 2), afin de les utiliser pour caractériser des situations d'enseignement qu'ils ont animées. L'UE au sein de laquelle CONFORME s'est déroulée entre septembre et décembre 2014 ne devenant (institutionnellement) plus obligatoire pendant la troisième phase du projet (janvier à juin 2015), seuls trois des 43 participants inscrits à Paris ont poursuivi l'expérience, ce qui a conduit à refondre les groupes.</p>

Tableau 4. Phasage du projet CONFORME.

Ainsi que l'indique le Tableau 4, au cours de la phase 2 du projet, chaque groupe (n = 12) a dû réaliser deux synthèses d'articles. Celles-ci portaient sur les questions suivantes :

- Synthèse 1 : « Avec quels types d'apprenants aimeriez-vous travailler ? » ;
- Synthèse 2 : « Y-a-t-il des enseignants qui vous ont fait une impression (dé)favorable au cours de votre apprentissage d'une langue ? ».

Dans la continuité de ces synthèses, il a été demandé aux participants de construire des grilles

d'analyse. Celles-ci devaient servir à observer des situations de pratique enseignante en situation d'interaction didactique. La phase 2 du projet s'est terminée par la remise d'un rapport réflexif final (RRF), dans lequel chaque participant devait expliciter, de manière critique, les apports de la formation au niveau professionnel. Au cours de la phase 3, les étudiants ont eu l'occasion d'auto/hétéro-évaluer des expériences d'enseignement en classe de langue animées par divers participants au projet, au moyen des grilles d'observation précédemment élaborées par leurs soins.

Présentation du corpus

Le travail accompli par les participants au cours du projet CONFORME (tableau 4) – notamment au cours de ses phases 2 et 3 – a débouché sur la production de données éparées, synthétisées dans le Tableau 5.1 :

Groupe	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
#PJ T1	7	1	4		6	2	1	5	1	0	6	2
Copier-coller synchrone T1	0	12	0		0	0	0	0	0	0	2	2
Modes com T1	Forum, mail	Chat FB, forum, mail	Forum, Skype	Forum	Forum, mail	Forum	Chat Skype, forum, mail	Chat Skype, forum	Chat Skype, forum	Chat Skype, forum	Chat Skype, forum	Forum, mail
Synchrone audio/vidéo	0	0	01:34:33	0	0	00:39:04	0	0	01:26:28	0	0	0
Note T1	15,2	17,4	13	15,2	13,8	13,8	16,2	13	12,8	16,4	13,8	12,6
#PJ T2	2	8	4	0	1	0	0	0	0	0	8	10
Cloud T2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
Copier-coller synchrone T2	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0
Modes com T2	Forum, mail	Chat FB, forum	Forum, Skype	Chat, Forum, mail (0 trace)	Forum, mail	Chat Skype	Chat Skype, forum, mail	Chat Skype, forum	Chat Skype, forum, mail	Chat Skype, forum	Forum	Chat FB, mail
Synchrone audio/vidéo	0	0	01:21:37	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Note T2	15	16	11,8	17,6	17,6	16,2	14	13,8	14	14	12	12,8
Audio enregistrement rencontre 21/11/2014	0	00:41:36	01:25:40	02:19:46	01:27:28	01:45:03	01:41:55	01:32:35	01:21:10	0	0	00:50:05
#PJ T3	0	0	0	0	0	7	0	0	0	0	0	6
Cloud T3	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0
Modes com T3	0	Chat FB	0	0	0	Mail	Chat Skype	0	0	Chat	0	Mail
Note T3	14	19	14	17	18	15	18	18	15	13	12	14
Moyenne	14,73	17,47	12,93	16,6	16,47	15	16,07	14,93	13,93	14,47	12,6	13,13
#mots	13421	31148	12586	24828	15615	8451	18579	14058	15601	14782	26045	13216

Tableau 5.1. Synthèse des données produites au cours du projet CONFORME (phase 2)

Le tableau 5.1 donne le détail des traces générées par les 12 groupes de participants au cours de la phase 2 du projet. Deux ensembles d'indicateurs y sont proposés :

- Les modalités de communication et d'écriture collaboratives adoptées par les participants pour réaliser les tâches assignées : envoi de PJ, recours au copier-coller et appel à des documents en ligne. Il y est aussi question du nombre de fois où ces modalités ont été sollicitées par les participants, ainsi que de quantifier les échanges qui ont eu lieu au sein de chaque groupe. En cohérence avec la théorie socioculturelle de Vygotski (1978) – à laquelle nous adhérons – nous considérons ces variables quantitatives comme des indicateurs de l'investissement des participants dans le travail demandé ;
- Les trois appréciations sommatives décernées aux groupes de participants suite à la remise des travaux demandés, ainsi que les moyennes des notes (collectives) décernées. Ces variables institutionnelles – en tant qu'estimations de la réussite académique des participants – informent à notre sens de la mesure dans laquelle les groupes de travail ont tenu compte des

consignes et critères qui leur ont été communiqués en amont de la réalisation des trois tâches collaboratives proposées (les deux synthèses collectives et la grille).

Par ailleurs, suite à la réorganisation ayant eu lieu à l'issue de la deuxième phase du projet (cf. Tableau 4), quatre groupes furent formés ; le tableau 5.2 ci dessous détaille les données qui ont été produites par ces groupes au cours de la troisième phase du projet.

<i>Phase 2 vers Phase 3 : déperdition de participants et remaniement des groupes avec les participants restants (cf. tableau 4)</i>					
Groupe		1	2	3	4
#PJ T1(4)	S/O		0 S/O		5
Copier-coller synchrone T1(4)	S/O	S/O	S/O		6
Modes com T1(4)	S/O	Chat Skype	S/O	Chat FB	
Synchrone audio/vidéo	S/O	S/O	S/O	S/O	
Note T1(4)	S/O	S/O	S/O	S/O	
#PJ T2(5)		1 S/O	S/O		3
Copier-coller synchrone T2(5)		1 S/O	S/O	S/O	
Modes com T2(5)	Mail	S/O	S/O	Chat FB, mail	
Synchrone audio/vidéo	S/O	S/O	S/O	S/O	
Note T2(5)	S/O	S/O	S/O	S/O	

Tableau 5.2. Synthèse des données produites au cours du projet CONFORME (phase 3)

Au cours de cette même phase, deux des trois participantes de l'université Sorbonne Nouvelle ayant suivi le projet CONFORME jusqu'à son terme ont finalement réalisé l'intégralité des tâches proposées. De ces deux participantes – qui avaient Byael et Goupil pour pseudonymes¹¹ – seule Byael respecta, en définitive, le cadre de travail de la troisième phase, en tenant notamment compte des délais fixés pour l'envoi des deux tâches (grille remaniée et auto-analyse prenant appui sur ladite grille) et en faisant preuve d'un engagement régulier au sein de son groupe de travail, ainsi que l'attestent les données quantitatives relatives aux échanges qui y ont eu lieu au cours de la troisième phase du projet : à cet égard, le tableau 6 ci-dessous illustre que, tant la performance académique (moyenne notes attribuées dans le cadre des évaluations sommatives) que la fréquence et la quantité des échanges ayant eu lieu au sein du groupe 2 (auquel appartenait Byael) pour accomplir les tâches sont au-dessus des moyennes, calculées à partir des données provenant de l'ensemble des groupes. Le tableau 6 révèle donc, au sein du groupe de Byael, un engagement dans le travail à accomplir, ainsi qu'une performance académique plus importants.

	Total Mots	Note moyenne / 20 (Tâches 1, 2 et 3)
Phase 2, Groupe 2 (Byael)	31148	17,47
Moyenne des 12 groupes	17360 ¹²	14.86
Phase 3, Groupe 4 (Byael)	5445	S/O

Tableau 6. Synthèse des données produites par Byael au cours des phases 2 et 3 du projet CONFORME

A cet égard, l'abondance des données produites – ne serait-ce que pour le seul groupe de Byael – nous oblige ici à faire des choix, ce qui entraîne nécessairement des biais. En conformité avec notre méthodologie – qui vise à caractériser la subjectivité propre à chacun – nous focalisons notre analyse dans ce qui suit sur une micro-étude de cas autour des données

¹¹ Nous utilisons dans cet article les pseudonymes choisis eux-mêmes par les participants pour se désigner.

écrites produites par une seule des participants au cours du projet CONFORME : Byael.

Analyse des données

A partir de la méthodologie que nous avons présentée plus haut, la présente partie vise à dresser un état des lieux des différents positionnements auxquels le concept d'altérité a donné lieu dans le discours et les actions de Byael au cours du projet CONFORME, en les étayant au moyen d'exemples issus du corpus (cf. Tableaux 5.1 et 5.2). En détaillant ainsi les diverses dimensions intra et interpersonnelles qui ont été sollicitées par Byael pour envisager le concept d'altérité – dans des degrés de conscientisation variables et plus ou moins explicites –, nous cherchons ici à apprécier dans quelle mesure le projet a en définitive permis de conduire la participante à envisager l'expérience de l'altérité d'après les principes que nous avons précédemment évoqués. Ces analyses permettront de statuer plus amont quant à une éventuelle in/validation de notre positionnement.

Phase 2 : pré-questionnaire

Les participants avaient une semaine pour compléter un questionnaire individuel en ligne (désormais Pré-Q). Celui-ci comportait onze questions, dont trois intégrant des extraits audio provenant d'entretiens auprès d'anciens étudiants du M1 DDL de la Sorbonne Nouvelle et huit autres questions concernant des demandes d'informations générales à propos des participants¹². L'objectif du Pré-Q était de faire émerger d'éventuelles représentations quant aux liens possibles entre enseignement, apprentissage et aspects émotionnels. En réponse à la question neuf du Pré-Q, portant sur les conditions interpersonnelles que l'enseignant doit, selon les informateurs, créer lors d'une situation d'interaction didactique, Byael a répondu que¹³ :

« [...] il est davantage enrichissant d'échanger avec les apprenants dans un contexte sérieux et convivial afin de réduire la timidité ou les angoisses des apprenants pour qu'ils soient à l'aise avec la langue cible »

A la question 11, qui présentait un extrait d'entretien dans lequel un ancien étudiant de M1 exprimait des doutes quant à sa capacité à investir un espace de classe en tant qu'enseignant, la réaction écrite de Byael fut la suivante :

« Se trouver face à un public est une expérience assez angoissante puisque les apprenants auront naturellement tendance à juger l'enseignante aussi bien sur sa façon de s'exprimer que sur sa façon d'être habillée. »

Ces deux extraits suggèrent d'abord une certaine conscience, chez Byael, de l'existence d'une dimension interactionnelle et transactionnelle (« échanger ») propre aux interactions didactiques menées en milieu institutionnel. En d'autres termes, qu'un des objectifs institutionnels liés à la mise en oeuvre d'une pratique sociale dite de « classe » dans le cas précis de l'enseignement-apprentissage des langues – qui se caractérise par des regroupements ayant lieu à intervalles réguliers entre un professeur et un certain effectif d'apprenants au sein d'une institution, en vue d'un apprentissage donné – serait implicitement de conduire les participants à faire l'expérience de l'altérité au moyen d'échanges interpersonnels. Cette altérité est double en classe de langue dite « étrangère » (désormais « LX » (Dewaele, 2017)) car il s'agit de transiter par une langue « autre », la

12 La version PDF de ce questionnaire est disponible à l'adresse suivante : https://frama.link/o_StMGFf (dernière consultation le 19 avril 2019).

13 Nous présentons ces extraits de données telles que celles-ci nous sont parvenues.

langue cible, pour communiquer avec autrui, ce qui conduit l'apprenant à appréhender la relation interpersonnelle au travers d'un rapport à soi inhabituel et, par voie de conséquence, d'une relation intrapersonnelle nouvelle, sous l'effet de la manipulation d'un code langagier « autre » par rapport à ce qui constitue « ses » repères, à savoir sa/ses langue.s de (première) socialisation. C'est la raison pour laquelle des auteurs comme Guiora et Acton (1979 : 199) ont montré que les individus ont parfois le « sentiment d'être une autre personne quand ils parlent une langue étrangère et souvent agissent également de manière différente ». A ce titre, la dimension intrapersonnelle liée à l'utilisation d'une LX peut constituer une « atteinte à l'image de soi, à la conscience de soi en tant qu'être unique en continuité avec soi-même » (Cohen-Emerique et Hohl, 2002 : 199-200). Ce rapport à l'*ego* langagier (Guiora et Acton, 1979) est à cet égard à mettre en parallèle avec les réponses de Byael, lorsque cette dernière évoque son adhésion au principe selon lequel il existerait explicitement une dimension émotionnelle (intrapersonnelle) liées aux interactions interpersonnelles en LX en contexte et institutionnel (décrite comme une « expérience angoissante »).

Ici, le positionnement de Byael indique, certes, une forme d'idéalisation quant au ressenti possible d'un enseignant en situation de classe – lequel serait conditionné par la présence ou non d'une apprenante (voire d'un groupe d'apprenants) dans la classe – mais aussi en substance la conscience d'une forme d'altérité, qui pourrait être schématisée de la sorte :

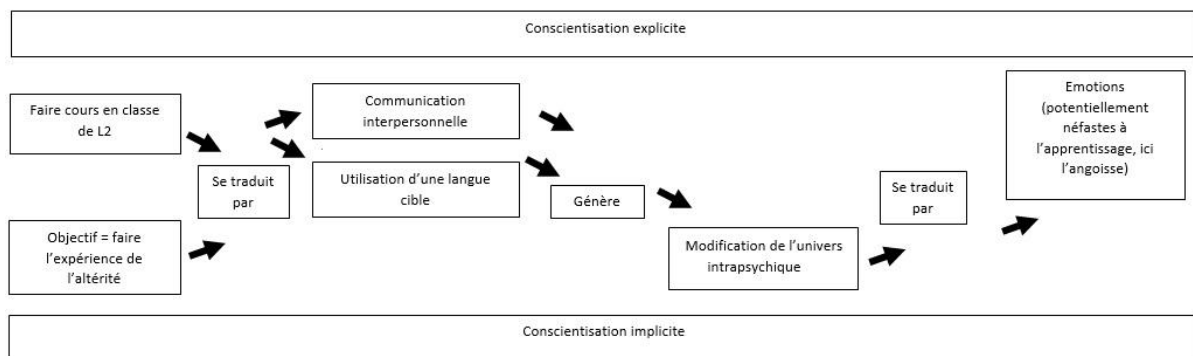


Figure 3. Conception de l'altérité en contexte institutionnel de classe de LX, selon Byael

Par ailleurs une dimension interpersonnelle en lien avec l'écosystème « classe » est également suggérée, lequel serait typiquement investi par moi (l'individu) et par autrui. Byael présente l'hétéro-catégorisation mutuelle à laquelle s'adonnent enseignant et apprenants comme une pratique à laquelle on peut s'attendre dans une situation sociale comportant une dimension interpersonnelle et dans laquelle enseignant et apprenants entrent en contact ; Byael fait une lecture émotionnelle de cette pratique, à partir de la perception de chaque participant, ce qui rejoint l'idée selon laquelle le ressenti d'un acteur de l'interaction didactique (à entendre comme son univers intrapsychique) peut être influencé par la seule présence d'un ou de plusieurs autres acteurs, qu'il s'agisse de l'enseignant ou d'autres apprenants.

Phase 2 : première tâche

Pour la réalisation des trois tâches collectives de la phase deux du projet (deux synthèses et une grille d'observation), Byael a collaboré avec « Norarel », une participante allemande de l'université de Siegen et deux participantes de la Sorbonne Nouvelle : Liz, originaire du Mexique et résidant en France depuis 2008 et Inès, originaire de Chine et arrivée en région

parisienne en 2014¹⁴. Douze groupes au total (dont celui de Byael) furent ainsi constitués au cours de la phase deux du projet et invités à compléter une première tâche (T1), à remettre trois semaines après le début de la formation : une synthèse de deux pages prenant appui sur, au moins, deux articles choisis dans le corpus pré-sélectionné et mis à leur disposition par l'équipe pédagogique. Dans le cadre de cette synthèse, les groupes ont dû répondre collectivement à la consigne suivante : « Avec quel type d'apprenant(s) aimeriez-vous travailler ? ». Il était attendu que la formule retenue amène les participants à mobiliser la double dimension intra et interpersonnelle, tout comme la figure d'autrui. Les deux extraits suivants sont tirés du contenu de la T1 rendue par le groupe de Byael :

« La prise en compte et l'interprétation des émotions permettent à l'enseignant de modifier et moduler ses connaissances professionnelles. »

« [...] ces facteurs personnels et internes modifient les conditions d'apprentissage de l'apprenant. »

Nous retrouvons dans ces deux extraits une continuité avec les deux extraits de la partie précédente. Il est de nouveau question ici de rendre explicite la dimension émotionnelle qui entrerait en ligne de compte dans les relations interpersonnelles en contexte institutionnel (lors des interactions didactiques, notamment). Dans le premier extrait, cette dimension est décrite comme un élément davantage lié à l'éthique professionnelle de l'enseignant que comme une contingence. En effet, d'après Byael, il est de la responsabilité de l'enseignant d'être conscient de cette dimension émotionnelle, afin de l'intégrer dans son système décisionnaire, car il en va des possibilités d'apprentissage d'autrui (ici, l'apprenant). Les propos du groupe de Byael rappellent ici les travaux sur l'interactionnisme symbolique (Mead, 1934) et, plus particulièrement ceux portant sur la notion de « miroir social », selon laquelle le Soi ne peut être séparé des influences sociales et, qu'à ce titre, il correspond au reflet des visions d'autrui sur le Soi en question. Ainsi, si des pairs renvoient une image positive à un individu, son estime de Soi sera influencée dans le même sens, en particulier si ces pairs constituent pour l'individu des « autrui significatifs »¹⁵. D'après cette conception, la communication interpersonnelle joue donc un rôle prépondérant au sein des groupes humains.

Phase 2 : clavardage sur Facebook, préparation de la deuxième tâche

La deuxième tâche (T2) devait être rendue trois semaines après le début de la formation. Pour cette tâche, le groupe de Byael a utilisé la fonction clavardage du réseau social *Facebook* (désormais FB) et le forum de la plateforme du module pour collaborer. L'extrait suivant reprend un échange entre Byael et Inès sur FB, 10 jours avant la date butoir de remise de la T2.

06/11/2014 14:01

Inès

et j'ai un petit point ne pas comprendre...il a écrit "Faites-moi signe" qu'est-ce ça veut dire?..c'est marquer dans notre texte finale ou d'autre chose? Merci à vous de m'expliquer un peu...merci

oui après tout on a tout un texte à lire et à analyser..

06/11/2014 15:49

14 Ces deux participantes se sont respectivement auto-catégorisées comme « mexicaine » et « chinoise » dans le message introductif que chacune a rédigé dans le forum présentation de la plateforme. Dans leur message introductif, Byael et Norare1 ont mis en avant leur âge et leur parcours formatif précédent, tout comme Hatice, la partenaire de Byael lors de la phase 3 du projet (cf. 4.7).

15 Pour Harter (1985), les « autrui significatifs » correspondent aux parents, aux enseignants, aux camarades de classe et aux amis proches.

Byael
J'ai pas compris, qui a dit "faites moi signe " le prof?
06/11/2014 15:50
Inès
oui...le prof écrit dans le email...
06/11/2014 15:51
Byael
Copie le mail ici comme ça je te dis
06/11/2014 15:53
Inès
C'est possible. Faites-moi signe.
Cdt
JA
Alors c'est tout....
06/11/2014 15:54
Byael
Il veut que tu lui confirmes le texte en chinois que tu vas lire mais
comme il parle pas chinois dis lui le titre qui sache à peu près
06/11/2014 15:54
Inès
Ah c'est ça merci Yael
06/11/2014 15:57
Byael
De rien bonne soirée bisous

Cet extrait indique que, du point de vue de Byael, autrui fait ici référence tant à sa camarade (Inès) qu'à l'enseignant qui a déclenché une situation-problème ; il ne semble donc pas y avoir de distinction liée au statut occupé par les uns et les autres au sein de la classe dans la manière dont Byael se positionne au cours de cet épisode interactionnel, ni de lien entre statut et relations interpersonnelles. Par ailleurs, nous lisons cet échange comme la matérialisation d'une dynamique d'entraide au cours d'une séance de travail en synchrone à distance. Au travers de ses actions discursives explicites, on devine que Byael prend conscience de la situation d'incompréhension d'Inès et cherche à y apporter des solutions en se mettant à sa place, afin de rétablir l'intersubjectivité nécessaire pour aller de l'avant. Cette projection « à la place d'autrui » – qui tient compte de son vécu, ses attentes, ses besoins – traduit selon nous un comportement à la dimension pédagogique évidente.

Phase 2 : deuxième tâche

La T2 correspondait à une synthèse, dans laquelle il était attendu que chaque groupe réponde à la consigne suivante : « Y a-t-il des enseignants qui vous ont fait une impression (dé)favorable au cours de votre apprentissage d'une langue ? ». Comme pour la T1, la formule retenue invite à une introspection au cours de laquelle la mobilisation des dimensions intra et interpersonnelles est attendue. Les deux extraits suivants sont tirés de la T2 rendue par le groupe de Byael :

« [...] bien que les interactions puissent faire ressentir au locuteur qu'il est menacé, elles sont la preuve d'un lien avec autrui. Ce lien peut être fragilisé si l'enseignant instaure un climat de travail angoissant pour l'apprenant. [...] nous avons gardé un souvenir peu plaisant de certains de nos anciens enseignants de langue qui, en voulant faire participer chaque élève en production orale individuellement, créaient des situations générant du stress. »

« [...] apprenants et enseignant se jugent mutuellement lors d'une prise de parole et un locuteur aura tendance à s'auto-juger lorsqu'il

produira un énoncé langagier. Par conséquent, la prise de parole en classe génère des réactions émotionnelles qui peuvent être positives ou négatives. La classe est un lieu favorable à l'émergence d'émotions déstabilisantes puisqu'il faut parler devant un public, et ceci en langue étrangère. »

Nous retrouvons dans ces deux extraits l'expression de la possibilité de se sentir jugé en situation institutionnelle de « classe ». Ceci rappelle ce que Byael mettait par écrit dans son Pré-Q (cf. 4.1), lorsqu'elle caractérisait la situation d'interaction didactique comme une « expérience angoissante », du fait de la latitude que cette dernière peut donner aux apprenants pour juger l'enseignante (cf. Figure 4). La dimension interpersonnelle est explicitement présente ici et transparaît sous la forme de l'influence que la présence d'autrui peut avoir sur les différents acteurs participant à une situation d'interaction didactique donnée. Le groupe de Byael fait également part de l'existence d'un possible décalage contre-productif entre une intention pédagogique basée sur des savoirs émanant de la recherche (ici l'« *output hypothesis* » (De Bot, 1996)), une prise de décision pédagogique « responsable » (Narcy-Combes, 2005) – c'est-à-dire basée sur les savoirs académiques en question (ici, « faire parler l'apprenant », soit autrui) – et la mise en oeuvre involontaire de conditions peu propices à des expériences catégorisables comme « potentiellement acquisitionnelles » (Moore, 1996), voire nuisibles à l'apprentissage. Les dimensions intra et interpersonnelle – tout comme la dynamique complexe qui existe entre elles – apparaissent ici associées au régime discursif propre à la situation d'interaction didactique institutionnelle (McHoul, 1990). Cette focalisation sur des aspects d'ordre affectif et émotionnel présents dans l'action enseignante (Arnold & Fonseca-Mora, 2007) suppose que l'action enseignante, comme toute action située dans un contexte social, est en partie conformée par des émotions (Damasio, 2006).

Phase 2 : troisième tâche

La troisième tâche (désormais T3) était la dernière activité collective de la phase 2 du projet. Les groupes avaient pour consigne de concevoir une grille d'observation à même de caractériser des éléments relevant de l'agir professoral. Cette tâche invitait donc dans le même temps les participants à s'interroger quant à la définition de ces « éléments » ainsi qu'à ceux qu'ils allaient finalement intégrer dans leurs grilles. Les grilles étaient destinées à être utilisées ultérieurement en situation réelle de prise en main d'une classe.

Il était attendu que les groupes choisissent deux notions – parmi celles qui avaient été problématisées lors des T1 et T2 – afin d'en faire des éléments centraux et structurant dans les grilles et dont découleraient des critères plus fins d'observation. Les grilles étaient à remettre environ 11 semaines après le début de la formation. Une journée de travail ayant notamment pour but d'aider à la mise en chantier de la T3 a eu lieu à la Sorbonne Nouvelle le 21 novembre 2014 ; la plupart des participants au projet y ont assisté.

La figure 5 ci-dessous présente la grille d'analyse soumise par le groupe de Byael, qui visait à caractériser ce qui se joue au cours des interactions en LX ayant lieu en classe de langue :

INTERACTION	1	2	3	4
- Encourage des interactions horizontales				
- Utilise des interactions verticales avec un apprenant individuellement				
- Utilise des interactions verticales avec la classe entière				
- Stimule tous les apprenants (y compris les moins bons et les plus discrets)				
- Questionne les apprenants sur des aspects de leur vie personnelle pour apporter une plus-value à la séance				
- Evite les remarques/questions embarrassantes				
- Pose des questions complexes				
NON VERBAL				
- Utilise des mouvements faciaux (sourire, mimiques, sourcillements)				
- Utilise des gestes corporels (position spécifiques des bras, des jambes, pointage du doigt, mimes)				
- Se déplace dans la classe				
- Suscite le contact du regard avec les apprenants				
- Se tient près des apprenants				
- Maintien du regard lors des interactions				
INVESTISSEMENT				
- Utilise différents supports pédagogiques				
- Enchaîne les activités de façon fluide				
- Lit ses notes				
- Alterne les types d'activités (écrites/orales)				
- Alterne les modalités d'activités (travail individuel/en groupe)				
- Donne des consignes claires pour faciliter la compréhension				
- Accepte des points de vue divergents Parle avec enthousiasme				
- Utilise différentes intonations				
- Parle avec enthousiasme				
- S'exprime clairement				
- Utilise un débit de parole modéré				

Figure 4. Grille d'observation élaborée par le groupe de travail de Byael

La grille présente des critères regroupés autour de trois catégories (« interaction », « non verbal » et « investissement ») relevant d'une dimension interpersonnelle. En effet, nombreux sont les critères qui semblent avoir pour objectif d'évaluer les conditions de maintien, voire

de rétablissement, de l'intersubjectivité. La grille suggère par ailleurs implicitement qu'il est pertinent pour les enseignants de valoriser le travail des apprenant-e-s, ce qui va dans le sens d'une prise en compte d'autrui. Les critères « questionne les apprenants sur des aspects de leur vie personnelle pour apporter une plus-value », ceux qui relèvent de la catégorie « non verbal », ainsi que le critère « accepte des points de vue divergents » de la catégorie « investissement » nous semblent particulièrement illustratifs de ce principe pédagogique de valorisation d'autrui. Le positionnement du groupe de Byael rappelle donc des travaux qui, comme ceux de Dörnyei (2007), estiment que le rôle de l'enseignant est essentiel pour la motivation de l'apprenant, car c'est lui qui, dans les attitudes et comportements quotidiens de valorisation, d'indifférence ou de dévalorisation contribue à la motivation ou à la démotivation.

Phase 2 : rapport réflexif final individuel

À la fin de la phase 2, il a été demandé aux participants de produire un RRF individuel de quatre pages dans lequel ils devaient estimer dans quelle mesure leur participation au projet leur avait permis de : a) enrichir leur bagage théorique ; b) faciliter la mise en oeuvre d'une expérience de travail en équipe médiatisée par divers outils numériques ; c) favoriser la pré-professionnalisation, au travers d'un projet les conduisant à endosser divers rôles (participant, apprenant et futur enseignant). Ces trois aspects devaient être mis perspective avec le développement de compétences professionnelles (en didactique des langues et des cultures, en littératie numérique ou en matière de gestion de la diversité, par exemple). Le RRF devait être rendu environ 14 semaines après le début de la formation. L'extrait ci-dessous est tiré du RRF remis par Byael. Elle y fait part de sa perception de la dimension interpersonnelle, telle qu'elle a été, selon elle, incarnée par les membres de son groupe :

« [...] j'ai rencontré certaines difficultés liées au travail en groupe mais aussi ai découvert certains moyens afin de les surmonter. Un des principaux obstacles qui s'est dressé devant moi fut lié au partage des tâches entre les membres. Il nous a fallu un certain temps avant de se mettre d'accord sur le moyen que nous allions utiliser pour communiquer. Une fois que nous nous étions toutes accordées sur la façon d'échanger à savoir par courriel et par messagerie instantanée, j'ai rapidement réalisé que certains membres du groupe travaillaient plus rapidement que d'autres ou que les tâches à accomplir étaient davantage des priorités pour certaines que pour d'autres. »

Dans cet extrait, Byael témoigne de ce qui, de son point de vue, a entraîné des difficultés au sein de son groupe lors des phases de travail collaboratif. Il y est aussi question des différents points de vue des membres de l'équipe (autant d'incarnations possibles d'autrui) quant : a) aux difficultés (perçues) liées aux tâches proposées ; b) aux capacités des membres du collectif à accomplir le travail proposé ; c) à l'engagement des uns et des autres dans le projet. Enfin, Byael évoque l'impact que ces différences ont eu sur l'organisation du travail au sein du groupe.

Nous retrouvons de nouveau ici un lien de causalité entre, d'une part, les dynamiques complexes qui jalonnent le chevauchement entre les dimensions intra et interpersonnelles et, d'autre part, la perception de soi et les motivations / accomplissements des uns et des autres (y compris les siens), en tant que membres d'une situation collective en contexte institutionnel. Ceci rejoint le point de vue de Chouinard (1994 : 45), pour lequel « l'engagement dans les activités de nature scolaire et leur régulation dépend en grande partie des croyances que l'élève entretient sur lui-même comme apprenant et sur les autres, comme agents d'aide ou collaborateurs ». Ainsi, les croyances d'un individu par rapport à un objet

fonctionnent de pair avec l'attitude qu'il va adopter vis-à-vis de ce dernier. Ici, les diverses difficultés évoquées peuvent être interprétées comme une mise en oeuvre du risque de décalage entre les intentions pédagogiques et les conditions d'apprentissage que le groupe de Byael a lui-même vécu.

Phase 3 : remaniement de la T3

Deux tâches collectives étaient à réaliser dans le cadre de la phase 3 du projet : le remaniement de la T3 (T1bis) élaborée au cours de la phase 2 (Figure 5) et son utilisation – suite à la prise en main d'une situation réelle d'enseignement – pour procéder à une auto/hétéro-analyse de la prise en main en question.

Le travail de remaniement de la T1bis, tout d'abord, s'est déroulé 22 semaines après le début de la formation. Suite à la refonte des groupes ayant eu lieu à la fin de la phase 2 du projet, Byael a formé un binôme avec une participante allemande de Siegen : Hatice. La collaboration Byael-Hatice a donné lieu à la grille remaniée suivante :

	1	2	3	4
INTERACTION				
- Encouragement des interactions horizontales				
- Utilise des interactions verticales avec un apprenant individuellement				
- Utilise des interactions verticales avec la classe entière				
- Stimule tous les apprenants (y compris les moins bons et les plus discrets)				
- Questionne les apprenants sur des aspects de leur vie personnelle pour apporter une plus-value à la séance				
- Evite les remarques/questions embarrassantes				
- Pose des questions complexes				
- Utilise du métalangage				
- Utilise des marques d'oralité				
- Vouloir les apprenants				
- Tutoie les apprenants				
NON VERBAL				
- Utilise des mouvements faciaux (sourire, mimiques, sourcillements)				
- Utilise des gestes corporels (position spécifiques des bras, des jambes, pointage du doigt, mimes)				
- Se positionne de façon à être vu de tous les apprenants				
- Reste debout				
- Alterne les positions debout / assis				
- Reste assis à son bureau				
- Se déplace dans la classe				
- Suscite le contact du regard avec les apprenants				
- Maintien le regard lors des interactions				
- Se tient près des apprenants				
- S'approche d'un apprenant lorsque celui-ci prend la parole				
INVESTISSEMENT DE L'ENSEIGNANT POUR SON COURS				
- Utilise différents supports pédagogiques				
- Enchaîne les activités de façon fluide				
- Lit ses notes				
- Alterne les types d'activités (écrites/orales)				
- Alterne les modalités d'activités (travail individuel/en groupe)				
- Donne des consignes claires pour faciliter la compréhension				
- Accepte des points de vue divergents				
- Utilise différentes intonations				
- Parle avec enthousiasme				
- S'exprime clairement				
- Utilise un débit de parole modéré				
MOTIVATION				
- Incite à la prise de parole et à la participation				
- Incite à la prise d'initiatives				
- Participe à la création des supports/exercices				
CONFIANCE EN SOI				
- S'adresse lentement et calmement aux apprenants				
- Reste souriant et chaleureux				
- Utilise de façon ordonnée et organisée le tableau				
- Gère ses déplacements de façon pertinente dans l'espace classe				
- S'auto-corrige				
- Laisse les apprenants rectifier ses productions quand nécessaire				
- Laisse les apprenants s'exprimer lorsqu'il prend la parole				
EMPATHIE				
- Adapte les contenus et objectifs des tâches au niveau des apprenants				
- Fournit de l'input langagier pour anticiper des problèmes de compréhension				
- Reprend les idées formulées par les apprenants				
- Répète ses productions langagières				
- Apporte des explications en reformulant				
- Lit les consignes à voix haute pour faciliter la compréhension des apprenants				

1= pas du tout

2= un peu

3= modérément

4= beaucoup

Figure 5. T1bis élaborée au cours de la phase 3 du projet par le binôme (recomposé) Byael-Hatice

Cette T1bis présente des catégories retravaillées et des critères enrichis. C'est notamment le cas pour les descripteurs visant à catégoriser les relations interpersonnelles, dans le sens où elles semblent à présent faire écho aux descripteurs relevant des catégories « confiance en soi » et « empathie » issus de la T3 et qui renvoient, eux, vers des actions et des pratiques qui ont pour but principal la prise en compte d'autrui, voire sa valorisation. Nous entrevoyons ici un lien entre ces ajouts et les difficultés auxquelles le groupe initial de travail de Byael a fait face au cours du projet et auxquelles cette dernière a fait allusion dans son RRF.

Il semble donc y avoir ici un parti pris dans la T1bis de Byael : celui de chercher, dans

l'analyse d'un épisode d'interaction didactique en milieu institutionnel, des traces d'une attitude pédagogique conduisant à l'instauration d'une atmosphère de travail collaboratif bâtie sur une vision positive d'autrui (MacIntyre, 2016).

Phase 3 : gestion d'une situation réelle de classe

La tâche finale invitait à mettre la T1bis (Figure 6) à profit pour auto et hétéro analyser *a posteriori* des interactions didactiques ayant eu lieu lors de situations réelles de prise en main (PeM) de situations d'interaction didactique en LX. Concernant la PeM, Byael a effectué un stage à la Sorbonne Nouvelle pendant le deuxième semestre de son Master 1 auprès d'apprenants inscrits au Diplôme Universitaire de Langue Française. L'extrait¹⁶ ci-dessous est une retranscription d'un échange entre Byael et un Julio (un apprenant) lors d'une séance qui s'est tenue le 27 mai 2015 :

Byael : alors, sur cette photo vous voyez quoi?
Julio : {c'est une} personne qui est assis{e} {dans} une chaise
Byael : d'accord, c'est une personne qui est assise, alors, est-ce que cette personne c'est une personne comme vous et moi, ou est-ce qu'elle porte un habit un peu particulier?
Julio : {oui}, {il} est habillé XXX {comme la photo est large} XXX
Byael : oui
Julio : {j'ai pas, j'ai pas} XXX {bien}
Byael : d'accord
[...]
Byael : est-ce que vous voyez quelque chose ici?
Julio : XXX une croix
Byael : une croix, d'accord
[...]
Byael : et qu'est-ce qu'il fait avec ses mains?
Julio : il fait un [XXX
Byael : [il prie
Julio : il prie
Byael : alors à votre avis ça pourrait être qui, cette personne?
Julio : {un père}
[...]
Byael : un père, un prêtre, d'accord

Cette transcription montre des actions situées et soutenues par certains des principes énoncés par Byael au cours des tâches précédentes. C'est le cas par exemple lorsque Byael s'attache à rendre saillant des écarts par rapport aux normes de la langue cible, comme « il prie » ou lorsque Byael montre, dans son discours, une attitude positive à l'égard de Julio (qui incarne ici la figure d'autrui), comme en témoigne son utilisation fréquente de « d'accord » ou de « oui ». Ce positionnement est à rapprocher des auteurs qui, comme Beacco (2017) par exemple, considèrent que la notion de bienveillance fonctionne comme un repère pour penser toute fonction de médiation, dont le métier d'enseignant de langue.

Phase 3 : auto-analyse

A partir de cette phase de préprofessionnalisation, la tâche finale correspondait à une confrontation croisée prenant appui sur la T1bis. Byael et Hatice ont chacune produit une auto et un hétéro analyse (AA, HA) de leurs PeMs. Cette double analyse s'est déroulée environ 30 semaines après le début de la formation. Les extraits ci-dessous sont issus de l'AA effectuée par Byael :

¹⁶ Les conventions de transcription de cet extrait figurent en annexe.

« Notre conseillère pédagogique nous avons [sic] suggéré de vouvoyer les apprenants. La plupart du temps, j'ai essayé de m'y tenir mais j'ai réalisé qu'à plusieurs reprises, j'ai tutoyé des apprenants. La proximité de l'âge et le fait de les voir hors de la classe a peut être participé à cela. »

« Quand les apprenants commettaient des erreurs, je leur indiquais ce que préconise la norme. Néanmoins, afin de ne pas oublier ce qu'ils avaient dit, je les coupais lors de leurs productions. Je n'ai pas eu la sensation que cela leur ait coupé leur flux de parole, mais cela aurait pu être le cas. J'aurais du noter sur le tableau leurs productions et les reprendre une fois qu'ils avaient fini »

« Afin de faire comprendre au mieux les consignes, je les expliquais à plusieurs reprises, les projeter [sic] au tableau et une fois, j'ai demandé à un apprenant de la reformuler. Je n'ai pas osé réitérer cette stratégie à toutes mes séances pour ne pas paraître redondante. »

Nous retrouvons dans ces trois extraits la trace des critères regroupés sous les catégories « interaction », « motivation » et « confiance en soi » de la T1bis et qui semblent témoigner de l'importance que Byael attache à la dimension interpersonnelle pour aider les apprenants à connaître des expériences d'apprentissage potentiellement favorables à l'acquisition de compétences, connaissances ou savoir-faire. Ce positionnement rejoint celui de Wenden (1991), pour qui l'encadrement pédagogique se doit de prendre en considération les croyances et les attitudes des apprenants, afin de les développer positivement, notamment en leur donnant la possibilité d'être mis en situation de réussite et, en leur évitant, autant que faire se peut, des situations d'échec ; avec l'idée sous-jacente qu'en aidant ainsi l'apprenant à construire un sentiment de compétence, il lui sera plus facile par la suite de s'engager dans des tâches similaires (Kanfer, Ackerman et Heggstad, 1996).

Discussion

En partant du concept d'« altérité » – en tant que positionnement épistémologique et méthodologique destiné à mieux explorer ce qui se joue quand des individus provenant de réalités perçues comme différentes des leurs collaborent autour de tâches communes – la micro-étude de cas que nous avons conduite a révélé des rapprochements (voire des interconnexions) entre des traces qui relèvent des aspects « interpersonnel » et « intrapersonnel » et des verbalisations qui témoignent de « dynamiques personnelles/relationnelles ». La micro-étude de cas indique en effet que, dans le cadre de sa participation au dispositif collaboratif de formation CONFORME, Byael se positionne, soit en tant que future enseignante « responsable » (Narcy-Combes, 2005), soit en tant que praticienne réflexive et réfléchie (Conan, 2018), en ce sens qu'elle a procédé de sa propre initiative à une catégorisation des relations inter et intrapersonnelles complexes qui se jouent en situation d'interactions en langue cible en milieu institutionnel. Le positionnement de Byael indique notamment que sa PeM (cf. 4.8) lui a permis de faire l'expérience de l'altérité, laquelle se matérialise par des interactions – nécessairement interpersonnelles – en LX. Cependant, l'expérience de l'altérité en situation d'interaction didactique en milieu institutionnel est d'un type particulier, puisqu'il s'agit de :

- Conduire les interactions dans le code d'une langue cible, celui dont il s'agit de faire l'apprentissage durant le cours de langue en question. Les implications de cette configuration particulière sur la relation à soi et à autrui sont doubles : d'une part, car il s'agit d'envisager la relation à autrui sous un nouvel angle, sous l'effet de la manipulation d'un code langagier « autre » par rapport à ce qui constitue « ses » propres repères. D'autre part, car l'utilisation

du code de la LX constitue, en quelque sorte, une « atteinte » à l'univers intrapsychique de l'apprenant : le langage intérieur (*inner speech*) peut devenir (intégralement ou partiellement) celui de la langue cible et des efforts cognitifs liés à la planification des messages en LX et pour tenter de comprendre et se faire comprendre sont par exemple requis ;

- Par ailleurs, ces dimensions interactionnelles inter et intrapersonnelles ont lieu dans un écosystème particulier, celui de l'institution, qui, lui-même, obéit à une configuration particulière, car les échanges se font sous le regard d'autres apprenants et sous la houlette d'un enseignant. Il s'agit donc d'échanges « encadrés » et non « libres », comme cela pourrait être le cas par exemple dans le cadre de conversations avec des amis ou des membres de sa famille. Ces échanges encadrés se font de surcroît en présence de tiers (autres apprenants et enseignant), qui peuvent potentiellement écouter, assister et prendre part auxdits échanges. Il y a donc un phénomène d'hétéro-catégorisation qui se met en place entre les divers protagonistes en présence en situation institutionnelle de classe, ce qui peut conduire l'apprenant à se sentir jugé ou à ressentir des émotions néfastes à l'apprentissage (comme l'angoisse, cf. 4.1, 4.4) ou perturbatrices (mécanismes d'inhibition ou conduites d'évitement, par exemple). Cette vision d'autrui (la relation interpersonnelle) en tant que « perturbateur de mon univers intrapersonnel » vaut, selon Byael, tant pour l'enseignant que pour l'apprenant.

Cette catégorisation des relations inter et intrapersonnelles complexes qui se jouent en milieu institutionnel et des difficultés que la configuration particulière qu'il impose à l'enseignant.e – la classe – est susceptible d'entraîner pour l'apprentissage (et avec lesquelles Byael a elle-même été confrontée au cours du projet sur les phases de travail collaboratif) révèle que Byael cherche à endosser une posture la conduisant à se mettre « à la place » d'autrui, afin d'identifier ses difficultés, de les comprendre et de chercher des solutions pour l'aider à les dépasser. Ce cheminement cognitif implicite montre que Byael a été sensibilisée à l'altérité, ce qui était un des enjeux formatifs de CONFORME.

A partir de ce positionnement, cette sensibilisation à l'altérité conduit Byael à élaborer ou à avoir des idées quant à l'élaboration de stratégies pédagogiques visant à limiter ou supprimer ces écueils en classe et, ce faisant, à rendre les plus productives possible les expériences d'apprentissage des apprenants en classe de LX.

Comme le montre le détail ci-dessous des stratégies qu'elle évoque, son positionnement relève d'une attitude de bienveillance (Beacco, 2017), donnant lieu à une pratique pédagogie inclusive :

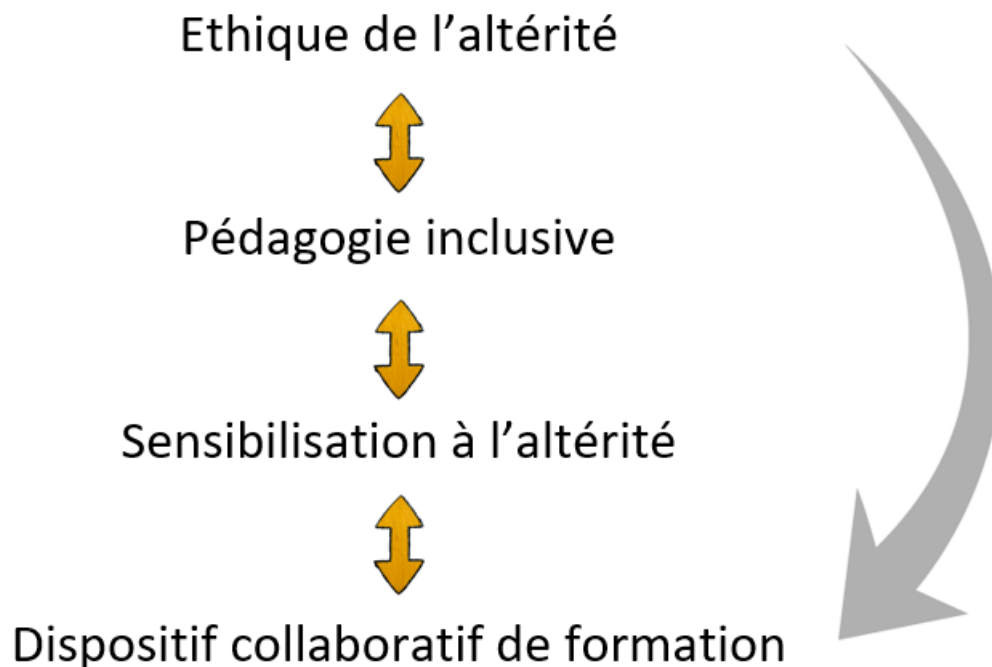
- Nivellement des statuts des différents participants à la situation de classe : en d'autres termes, l'enseignant ne s'ancrerait pas dans une optique hiérarchique de pouvoir avec l'apprenant mais serait au contraire au même niveau que lui, dans une logique horizontale. D'ailleurs, l'enseignant est, selon Byael, en proie aux mêmes affections psychiques que l'apprenant (peur de se sentir jugé, etc.) ;

- Stratégies de valorisation des efforts mis en œuvre par les apprenants, attitude positive à leur égard et instauration d'une atmosphère de travail bâtie sur une vision positive d'autrui.

En définitive, le positionnement de Byael – qui s'attache à s'intéresser et à prendre en compte l'intrasubjectivité des apprenants en vue de développer des stratégies pédagogiques destinées à favoriser la mise en œuvre de conditions pédagogiques propices aux échanges intersubjectifs – relève d'une véritable éthique de l'altérité (cf. Figure 7). Cette dernière, en considérant l'apprenant avant tout comme un individu, et non plus comme un seul « produit culturel » issu d'une zone linguistico-culturelle donnée, vise à conduire les participants à dépasser leur « seuil culturel » (Narcy-Combes, 2006) et prendre de la distance par rapport à leur propre intrasubjectivité, pour prendre conscience « qu'il n'existe pas qu'une seule vérité, qu'il y en a plusieurs et que pour essayer de comprendre les événements, mais aussi les

hommes, il est nécessaire de prendre en compte les vérités de chacun et d'analyser comment nous nous construisons les nôtres (...) pour développer la conscience de l'arbitraire de tout système fondateur local » (De Carlo, 1998 : 63).

Figure 6.



Modélisation d'une démarche de formation réflexive visant l'instauration d'une sensibilisation à une éthique de l'altérité.

Comme nous l'avons montré dans nos analyses, la mise en oeuvre d'une telle démarche de formation visant une sensibilisation à une éthique de l'altérité passe par :

- L'aménagement d'environnements de travail invitant les participants à « confronter leurs points de vue dans la pratique quotidienne du langage, à élever des prises de position autonomes oui/non par rapport à des prétentions critiquables à la validité, et à problématiser les certitudes léguées par leur contexte de significations » (Habermas 2003) ;
- La mise en oeuvre d'une pédagogie inclusive visant à dépasser le cloisonnement et l'inertie communautaires ;
- Le déploiement de principes pédagogiques dynamiques et modifiables qui peuvent soutenir des actions pédagogiques accessibles à l'enseignant-e lors de sa participation à/animation de situations interactionnelles données, lesquelles induisent de l'enseignant une aptitude à reconnaître l'intersubjectivité et à réviser ses positions, par le repérage et la correction de ses propres erreurs (Habermas 2003).

Conclusion

Dans cet article, nous avons cherché à éprouver le concept d'altérité dont nous nous revendiquons – qui implique de caractériser la subjectivité des uns et des autres à partir de leurs traces, puisque chaque autrui est « porteur de cultures » (Camilleri, 1993) uniques, au sens anthropologique – en l'indexant à une tentative de caractérisation du positionnement auquel ce même concept a donné lieu dans le discours et les actions d'une participante (Byael) à un projet à forte connotation « interculturelle », dans lequel le travail coopératif et l'ouverture à l'international faisaient office de clé de voûte. Pour procéder à ces diverses

catégorisations et les expliciter, nous avons, pour chaque étape du projet (cf. partie 4), relié le sens que nous avons attribué aux propos/actions de Byael à des connaissances empiriques ou à des éléments théoriques, en conformité avec notre positionnement théorique (cf. 2.2). Pour tendre vers ce même objectif, nous avons également privilégié une approche pseudo-longitudinale, à la fois pour mieux apprécier l'évolution des conceptions que le concept d'altérité a générées chez Byael au fil du temps, mais aussi pour tenir la logique de la méthodologie retenue (la micro-analyse) jusqu'au bout du projet. A cet égard, nous avons choisi – malgré les biais que cette méthodologie induit – de sélectionner, à chaque stade du projet, des extraits (considérés comme des traces) issus des données produites par Byael, en vue de les commenter et d'en tirer des pistes d'analyse destinées à éclairer sa façon d'envisager le concept d'altérité (cf. Figure 7) . Malgré le biais de la méthodologie retenue et des analyses proposées – qui doivent précisément, d'après notre positionnement, être élaborées à partir des traces laissées par un seul informateur – l'état des lieux que nous avons dressé met bien en évidence que la caractérisation de la subjectivité d'autrui peut bien être appréhendée, même si cette caractérisation doit être comprise comme un instantané, le caractère dynamique et évolutif de la subjectivité humaine impliquant par essence que ce qui est vrai à un moment donné ne le sera pas nécessairement par la suite. La méthodologie que nous proposons semble donc cohérente pour atteindre l'objectif qu'elle se fixe.

Ici, la caractérisation du concept d'altérité d'après les traces laissées par Byael donne à penser que ce concept peut potentiellement être approché sous des angles différents, qu'il comprend diverses facettes et qu'il peut entraîner des effets (parfois indésirables) sur les univers (intra)psychiques des apprenants (cf. Figure 8) ; mais notre façon d'envisager le concept d'altérité induit que l'étude des traces laissées par un.e autre participant.e aurait tout aussi bien (et même vraisemblablement) pu aboutir à une autre forme de caractérisation :

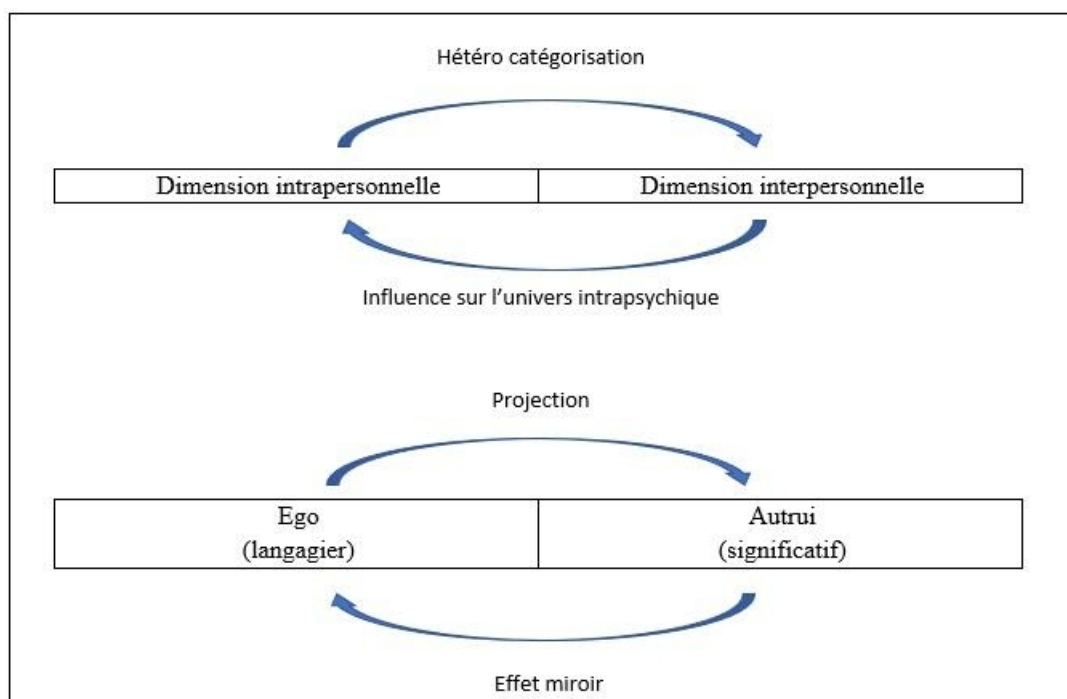


Figure 7. Caractérisation synthétique du positionnement de Byael vis-à-vis de la notion d'altérité

Ce faisant, si la positionnement de Byael atteste de la complexité du concept d'altérité, il confirme dans le même temps la pertinence de la remise en question que nous avons proposée plus haut du concept « d'interculturel », pour lequel les faisceaux notionnels issus d'un état

de l'art ne convergeaient pas nécessairement vers un objet de recherche unique, à savoir les relations humaines (par essence intersubjectives) et le besoin de le remplacer par la notion d'altérité. Il serait à cet égard intéressant pour compléter notre étude de procéder à des caractérisations de la subjectivité d'autres informateurs par rapport à la notion d'altérité, afin d'établir si des tendances peuvent être mises en lumière et, le cas échéant, faire tendre des caractérisations éparses de ce même concept vers une ébauche de modélisation, voire une modélisation à part entière.

Bibliographie

- Abdallah-Preteuille M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF.
- Abendroth-Timmer D. & Aguilar Río J. I. (2013). « Reflecting professional identity: an internationally jointly-run blended course to train future language teachers ». *The European Journal of Applied Linguistics and TEFL* n° 3. pp. 119–34.
- Aguilar Río J. I. & Brudermann C. (2014). « Language learner ». In Fäcke C. (dir.). *Manual of Language Acquisition*. Berlin, Boston : De Gruyter Mouton. pp. 291–307.
- Arnold-Morgan J., & Fonseca-Mora M. C. (2007). Affect in teacher talk. Dans B. Tomlinson (Éd.), *Language acquisition and development: studies of learners of first and other languages* (p. 107-121).
- Beacco J.-C. (2017). Postface : Au bonheur des langues. Dans J. Aguilar, L. Cadet, C. Muller, & V. Rivière (Éd.), *L'enseignant et le chercheur au cœur des discours, des textes et des actions : Mélanges offerts à Francine Cicurel* (p. 287-301). Paris: Riveneuve Éditions.
- Bot K. de (1996). The Psycholinguistics of the Output Hypothesis. *Language Learning*, 46(3), 529-555. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1996.tb01246.x>
- Boulay B. (2008). L'interculturel en France Orientation des débats et des travaux (2000-2007). *Hommes et Migrations*, hors-série « L'interculturalité en débat ». pp. 61-95. <https://doi.org/10.3406/homig.2008.4684>
- Brudermann C., Aguilar J., Miras G., Abendroth-Timmer D., Schneider R. & Xue L. (2018). « Caractériser la notion de médiation en didactique des langues à l'ère du numérique : apports d'une réflexion plurielle en ingénierie(s) ». *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle* n° 15(15–2). <https://doi.org/10.4000/rdlc.3028>
- Chouinard, R (1994). L'effet des croyances et des attentes sur la motivation scolaire. *La revue de l'AQEFLS*, 16.1 & 16.2, 35-51.
- Camilleri, C. (1993). Les conditions structurelles de l'interculturel. *Revue française de pédagogie*, 103, 43-50.
- Cohen-Émerique M., & Hohl J. (2002). Menace à l'identité personnelle chez les professionnels en situation interculturelle. Dans C. Sabatier, H. Malewska-Peyre, & F. Tanon (Éd.), *Identités, acculturation et altérité* (p. 199-228). Paris, France: Harmattan.
- Conan S. C. (2018). La biographie langagière en formation d'enseignant-e-s : levier de contre-transfert et de modification des représentations et pratiques. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, N° 13(1), 69-112. <https://doi.org/10.3917/cisl.1801.0069>
- Damasio A. R. (2006). *L'erreur de Descartes: La raison des émotions*. Paris : Odile Jacob.
- De Carlo M. (1998). *L'interculturel*, Paris : Clé International.
- Debono M. et Dervin F. (2012). « Pour une recherche interculturelle de 'taille humaine' : entretien entre Fred Dervin & Marc Debono ». Dans C. Goï (Ed.), *Quelles recherches qualitatives en SHS. Approches interdisciplinaires de la diversité* (pp. 87-108). Paris : L'Harmattan, coll. Espaces Discursifs.
- Dervin F. (2012). *Impostures interculturelles*. Paris : L'Harmattan
- Dewaele J.-M. (2017). Why the Dichotomy 'L1 Versus LX User' is Better than 'Native Versus Non-native Speaker'. *Applied Linguistics*, amw055.

<https://doi.org/10.1093/applin/amw055>

Dörnyei Z. (2007). Creating a motivational classroom environment. Dans J. Cummins & C. Davidson (Éd.), *International Handbook of English Language Teaching* (p. 719-731). New York: Springer.

Dörnyei Z., & Chan L. (2013). Motivation and Vision: An Analysis of Future L2 Self Images, Sensory Styles, and Imagery Capacity Across Two Target Languages. *Language Learning*, n/a–n/a. <https://doi.org/10.1111/lang.12005>

Erel U., Reynolds T. & Kaptani E. (2017). Participatory theatre for transformative social research. *Qualitative Research*, 17(3), 302-312. <https://doi.org/10.1177/1468794117696029>

Ferrer G. T. & Ramírez, S. U. (2016). La colaboración en eportafolios con herramientas de la Web 2.0 en la formación docente inicial. *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica*, 28(3), 616-632.

Guiora A. Z. & Acton W. R. (1979). Personality and Language Behavior: A Restatement I. *Language Learning*, 29(1), 193-204. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1979.tb01059.x>

Habermas J. (2003). *L'éthique de la discussion et la question de la vérité*, éd. et trad. P. Savidan, Paris, Grasset (Nouveau collège de philosophie)

Harter S. (1985). *Manual for the self-perception profile for children*. Denver (CO): University of Denver Press.

Kanfer R., Ackerman P. L. & Heggestad E. D. (1996). Motivational skills & self-regulation for learning: A trait perspective. *Learning and Individual Differences*, 8(3), 185-209. [https://doi.org/10.1016/S1041-6080\(96\)90014-X](https://doi.org/10.1016/S1041-6080(96)90014-X)

Lundmark C., Matti S. & Sandström A. (2018). The transforming capacity of collaborative institutions: Belief change and coalition reformation in conflicted wildlife management. *Journal of Environmental Management*, 226, 226-240. <https://doi.org/10.1016/j.jenvman.2018.07.073>

MacIntyre P. D. (2016). So Far So Good: An Overview of Positive Psychology and Its Contributions to SLA. Dans D. Gabryś-Barker & D. Gałajda (Éd.), *Positive Psychology Perspectives on Foreign Language Learning and Teaching* (p. 3-20). https://doi.org/10.1007/978-3-319-32954-3_1

McHoul A. (1990). The organization of repair in classroom talk. *Language in Society*, 19(3), 349-377. <https://doi.org/10.1017/S004740450001455X>

Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society*. Chicago (IL): University of Chicago Press.

Mondada L. (1999). « L'accomplissement de l' «étrangéité» dans et par l'interaction : procédures de catégorisation des locuteurs ». *Langages*, 134. pp. 20–34. <https://doi.org/10.3406/lgge.1999.2190>

Mondada L. (2002). Pratiques de transcription et effets de catégorisation. *Cahiers de praxématique*, (39), 45-75.

Moore D. (1996). Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (7), 95-121. <http://journals.openedition.org/aile/4912>

Narcy-Combes J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC: vers une recherche-action responsable*. Paris: Editions Ophrys.

Narcy-Combes M.-F. (2006). *La communication interculturelle en anglais des affaires: précis à l'usage des étudiants francophones*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Narcy-Combes J.-P. & Narcy-Combes M.-F. (2019). *Cognition et personnalité dans l'apprentissage des langues: relier théories et pratiques*. Paris: Didier.

Poglia E., Mauri-Brusa M. & Fumasoli T. (2009). Le Dialogue interculturel dans l'enseignement supérieur en Europe. Dans S. Bergan & J.-P. Restoueix (Éd.), *Dialogue interculturel sur les campus universitaires* (pp. 17-76). Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Vygotsky L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
Wenden A. (1991). *Learner strategies for learner autonomy: planning and implementing learner training for language learners*. New York: Prentice Hall.

Annexes : conventions de transcription

Byael : prénom de l'enseignante

Julio : prénom d'un apprenant identifié

{c'est une} : transcription approximative, incertitude quant au contenu

XXX : incompréhension du contenu

[...] : extrait effacé

[XXX

[il prie : chevauchement de deux, voire plusieurs, tours de parole