



**HAL**  
open science

## La rencontre interculturelle : lieu, objet et ressource de co-formation

Sophie Dufour, Jean-François Grassin

### ► To cite this version:

Sophie Dufour, Jean-François Grassin. La rencontre interculturelle : lieu, objet et ressource de co-formation. JIM Journal of international Mobility, Moving for education, training and research, 2023, N°11, pp.53-73. hal-04820906

**HAL Id: hal-04820906**

**<https://hal.science/hal-04820906v1>**

Submitted on 5 Dec 2024

**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.

Public Domain

# La rencontre interculturelle : lieu, objet et ressource de co-formation

Sophie Dufour \* et Jean-François Grassin \*\*

## Résumé

La recherche présente un dispositif de formation en approche interculturelle adressé à des étudiant·e·s du parcours FLE des licences. Il leur propose de réaliser une expérience formative via une rencontre (visite de la ville) en trinômes avec un·e étudiant·e allophone d'un centre de langue universitaire. Envisagée comme un dispositif pédagogique d'apprentissage réciproque, cette rencontre va solliciter de leur part une implication au service d'une tâche finale à co-réaliser avec leur partenaire en échange, au terme de la visite. S'interroger sur la pertinence de considérer la rencontre interculturelle comme à la fois un lieu, un objet et une ressource visant la co-formation, c'est questionner la portée réflexive de l'expérience, et parier sur ses potentialités transformatives. C'est aussi accorder une valeur à la verbalisation et à la mutualisation des expériences vécues comme vecteurs d'un agir professionnalisant, mais aussi à l'analyse des postures adoptées, voire négociées. Enfin la co-construction d'une relation inhérente à la réalisation du projet commun permet une sensibilisation de tou·te·s à la dimension sociale de l'apprentissage, à l'expérimentation d'un interculturel en action et en dialogue.

**Mots-clés :** *approche interculturelle, rencontre, posture, co-formation*

## Abstract

This research presents a training programme in intercultural approach for students of the FFL (French as foreign language) course of license. It offers them a formative

---

\* Université Lumière Lyon 2, France. Email : sophie.dufour@univ-lyon2.fr

\*\* Université Lumière Lyon 2, France. Email : jean-francois.grassin@univ-lyon2.fr

experience through an encounter (visit to the city) in triads with an allophone student of a university language center. Considered as a reciprocal learning experience, this meeting will require them to get involved in a final task to be carried out jointly with their exchange partner at the end of the visit. To question the relevance of considering the intercultural encounter as a place, an object and a resource for co-training, is also to question the reflective scope of the experience, and to bet on its transformational potential. It also means giving value to the verbalization and sharing of lived experiences as vectors for a professionalizing action, but also to the analysis of the adopted and even negotiated postures. Finally, the co-construction of a relationship inherent to the realization of the common project allows everyone for an awareness of the social dimension of learning, and for the experimentation of an interculturality in action and dialogue.

**Keywords:** *intercultural approach, encounter, posture, co-training*

## Introduction

Notre recherche s'inscrit dans le cadre d'une étude de cas, à travers la description d'un dispositif mis en œuvre dans un Diplôme Universitaire préparant aux métiers de l'enseignement du FLES.

Ce dispositif de formation à l'interculturel que nous souhaitons présenter ici s'inscrit sur un mode hybride car il est implémenté en milieu institutionnel/universitaire, mais il planifie aussi une intervention indirecte fondée sur la rencontre en milieu ouvert. Celui-ci est mis en œuvre dans le cadre du projet de recherche InterNexus<sup>1</sup>, un dispositif expérimental basé sur la co-présence d'étudiant·e·s des cursus FLE et d'étudiant·e·s allophones en échange au sein de la communauté universitaire de Lyon 2, proposant des tâches associant situations formelles en classe et rencontres informelles. Ce type de pratique mixte est motivé d'une part par la conviction que le champ de l'interculturalité en formation ne peut s'aborder qu'au travers d'expériences à valeur à la fois relationnelle, transactionnelle et transformationnelle. Accompagner ces processus par des outils réflexifs peut permettre de conceptualiser afin de rendre plus

---

1 Projet financé par le Labex Aslan – laboratoire Icar, ENS-Lyon 2 (S. Dufour & J.-F. Grassin).

conscients et critiques nos étudiant-e-s, leur manière d’agir au contact de l’autre. L’autre postulat à l’origine de nos choix méthodologiques repose sur la nécessaire prise en compte d’un ancrage des pratiques d’enseignement en langues, qui doivent intégrer la porosité (Babault *et al.*, 2022) inévitable entre les lieux d’apprentissage dits formels et informels. Les espaces d’apprentissages s’en trouvent de ce fait élargis et largement investis, et nos formations en DDL (Didactique des langues) doivent légitimer ces stratégies d’exploitation des espaces co-construits et l’expérimentation de nouveaux formats de participation, en les intégrant dans une ingénierie pédagogique. Les hypothèses de recherche convergent vers l’ébauche d’une méthodologie de la co-formation en (didactique du) FLE.

C’est dans cette perspective que nous questionnons la pertinence d’instrumenter les vécus partagés dans les « expériences à valeur formative » proposées dans cette recherche via l’analyse de moments de réflexivité, en examinant les traces discursives que génèrent ces rencontres interculturelles. Certes, la formation à l’interculturel par la rencontre n’est pas nouvelle (voir Abdallah-Preteceille, 1999), mais la nature et le processus de cette rencontre ne nous paraissent pas avoir été beaucoup étudiés. Nos analyses de moments de débriefing en petits groupes exploreront la caractérisation spontanée de l’expérience-rencontre, la reconnaissance de l’autre, sa place et son intégration dans le projet à co-réaliser, et enfin la négociation des postures identitaires qui se joue dans l’expérience.

## **1. Cadre théorique**

### *1.1. De la compétence interculturelle*

Au cours des dernières décennies, les recherches sur la compétence interculturelle ont donné lieu à de nombreuses définitions et modèles (intelligence interculturelle, sensibilité interculturelle, compétence globale, etc.).

Nous retiendrons la définition de Fantini (2009) pour qui la compétence interculturelle consiste en « les capacités complexes requises pour agir de manière efficace et appropriée lors d’une interaction avec des personnes linguistiquement et culturellement différentes de soi » (p. 458). Enfin, on s’accordera également sur le fait que le développement de cette

compétence articule une dimension cognitive, une dimension comportementale et une dimension affective (Bennett, 2009).

Dans un modèle processuel, la compétence interculturelle passe par des dispositions et des attitudes à un niveau individuel (ouverture à l'autre, valorisation des autres cultures) pour aller vers des comportements à un niveau interactionnel (communication appropriée, adaptabilité, flexibilité, empathie, etc.) (Deardroff, 2006). Les moments réflexifs que ménage le dispositif étudié et que nous nous proposons d'analyser ici nous permettent de mettre au jour ces dispositions, attitudes et comportements, à la fois au niveau individuel et interactionnel.

### *1.2. La rencontre comme dispositif pédagogique*

Notre projet participe au champ d'étude de la rencontre interculturelle non pas en examinant les espaces de rencontre quotidiens, mais plutôt en nous concentrant sur la possibilité d'un contact d'ingénierie (Mayblin *et al.*, 2016 ; Wilson, 2017). Un dispositif pédagogique se conçoit comme producteur de situations favorables à l'apprentissage, c'est-à-dire évaluable en ce qu'il permet des opportunités et conditions pour apprendre (*opportunity and conditions to learn*) que Byrnes & Miller (2007 : 601) définissent comme « des contextes définis culturellement dans lesquels un individu se voit présenter un contenu à apprendre [...] ou se voit offrir la possibilité de mettre en pratique des compétences », ce qui permet de définir des types particuliers d'engagement.

Le champ de l'interculturel et celui de la géographie sociale nous invitent à concevoir la rencontre interculturelle comme un espace politiquement et pédagogiquement chargé en raison de son potentiel à ébranler les préjugés, provoquer des déstabilisations culturelles, produire de nouveaux savoirs (Wilson, 2017).

Pour autant, la rencontre n'est pas en soi définie par une mise en contact avec l'altérité. « Le contact n'a pas de valeur intrinsèque » (Abdallah-Preteille, 2008) et les formes de rencontres éphémères changent rarement les attitudes à un niveau significatif (Valentine, 2008). Marie-José Barbot plaide pour une ingénierie de l'interculturel qui « [ne rationalise pas] les rencontres, mais [tente] de (se) poser des questions et des hypothèses pour voir en quoi celles-ci mènent à des changements en

termes de développement personnel et relationnel » (2011 : 7). Le cadrage didactique de la rencontre évite une certaine romanticisation tout en misant sur le paradoxe de l'imprévu organisé et son potentiel en termes de questions de pouvoir, de privilège, de risque et de découverte (Wilson, 2017).

Ce qui paraît essentiel dans l'événement de la rencontre est la découverte et la surprise. L'investissement de la rencontre comme un site de possibilités pédagogiques est nécessairement « une acceptation de la surprise, de l'altérité et de l'ambiguïté » (*ibid.*) et repose sur leur potentiel inventif, leur capacité à produire de nouvelles relations certes, mais surtout à ébranler des frontières et à former de nouvelles expériences affectives pour de nouvelles connaissances. Cette déstabilisation implique un dispositif qui l'accompagne pour réduire le risque induit par la proposition ; elle demande aux éducateurs-trices de réfléchir à la manière de gérer les résistances tout en facilitant le développement, d'équilibrer le défi de la formation avec le soutien nécessaire pour prendre des risques croissants (Bennett, 2009). Les processus qui participent à la construction du sujet au travers de ses expériences sont difficiles à appréhender et il nous semble, à la suite de Thiévenaz (2018), que mettre au jour le rôle de l'incertitude et de l'étonnement dans la construction du sens de l'expérience en est un bon moyen.

### *1.3. Un dispositif d'apprentissage réciproque*

En misant sur la rencontre, notre dispositif veut instaurer des situations d'« apprentissage réciproque ». Thiévenaz définit ce type de situations « lorsque deux sujets en situation d'interaction (l'un dans le cadre de son travail, l'autre dans celui de sa vie sociale ou personnelle) développent conjointement leurs connaissances et leurs capacités d'agir en interagissant » (2018 : 132). Dans les deux parties du dispositif que nous présentons – visite de la ville et co-réalisation d'une présentation de la visite (voir *infra*) –, l'expertise est au départ du côté de l'étudiant-e de licence, mais l'idée est, comme dans l'enseignement réciproque, de mettre en œuvre l'alternance et l'effacement progressif de la position d'expert-e (Baudrit, 2010) ; le principe est que, graduellement, l'« élève » est amené à se dégager de la tutelle de l'expert-e pour prendre une plus grande

responsabilité dans l'activité. Le dispositif est conçu sur la construction d'un espace de sollicitation (la rencontre dans la ville) qui répond à une solidarité de besoins : les un-e-s doivent concevoir la tâche dans le cadre de leur cours d'approche interculturelle, les autres se voient proposer une occasion de parler français et de découvrir la ville avec des personnes dont ils ou elles sont à la fois proches (par l'âge et le statut social d'étudiant-e) et éloignés (culturellement et langagièrement). Cet espace crée une « zone de contact » (Pratt, 1991) d'où peut émerger une rencontre.

#### *1.4. Postures et identités de rôles dans le groupe*

Pour analyser ce qui se passe pendant les rencontres organisées, nous nous penchons sur la construction d'un groupe, qui induit des postures révélant des identités de rôle.

Pour notre étude, nous partons du concept de posture identitaire de légitimité (Domanchin, El-Hachani & Grassin, 2021). La notion de posture permet d'analyser comment s'articule le moment de l'activité vécue avec d'autres, à l'incorporation d'expériences antérieures. Nous associons de plus la notion de posture à celle de légitimité notamment en référence aux travaux de Lave et Wenger (1991) sur la participation d'acteurs-trices novices dans les communautés de pratiques. Dans ce processus, les acteurs-trices ont toujours besoin de légitimation et d'auto-vérification. L'identité s'enacte par des identités de rôles (Jazvac-Martek, 2009) qui se forment au fur et à mesure qu'une personne se catégorise, se classe ou s'associe en relation avec un groupe social. Jazvac-Martek note que des identités de rôle se développent non pas dans la similitude, mais au contraire dans la négociation de contre-rôles misant à la fois sur l'individualité et sur l'interdépendance avec les autres.

À l'échelle du projet, un collectif se forme par la collaboration, au sens de Sara Ahmed : « les collectifs se forment par le travail même que nous devons faire pour nous rapprocher des autres » (2000 : 279-280). Pour se rapprocher, il faut d'une part apprendre à se connaître, d'autre part s'accorder sur la valeur et l'objet du contact interpersonnel, en avoir la curiosité.

Dans les débriefings de l'activité que nous analysons, des positionnements énonciatifs – le « on » ou le « nous » – témoignent de l'émergence

d'un groupe et trouvent leur complément dans la revendication énonciative d'identités de rôles, conditions de l'émergence des sujets. Comme l'affirme Helen Wilson, « les rencontres créent des différences » (2017 : 455) et le travail du commun (Nicolas-Le Strat, 2016) implique d'« affirmer ce qui est différent, pour parvenir à produire une redistribution des positions de chaque acteur/trice dans l'espace collectif » (Morisse, 2020).

## 2. Cadre méthodologique

### 2.1. *Un projet au service d'une co-formation*

Le projet InterNexus (*cf. supra*), auquel notre étude se rattache, prend son ancrage dans des travaux réalisés en lien avec la mise en place de dispositifs expérientiels (Dufour, 2021 ; Dufour & Auger, 2022) qui montrent les aspects catalyseurs d'actions menées dans des lieux formels et informels, visant à réunir des publics dont les objectifs de formation offrent des points de convergence.

En tant qu'enseignant·e·s-chercheur·e·s en FLE dans un centre de langue et en didactique du FLE dans un département de sciences du langage, nos recherches combinent inévitablement préoccupations des praticiens et préoccupations des chercheur·e·s, au service de la « co-construction d'objets pédagogiques » qui répondrait à « une conceptualisation de la pratique et son amélioration, son évolution ou son changement » (Grassin & Parpette, 2020).

La présente recherche, menée autour d'un dispositif misant sur la rencontre d'étudiant·e·s de DUFLE<sup>2</sup> et d'étudiant·e·s allophones d'un centre de langue universitaire apprenant le français, favorise une approche interculturelle croisant d'une part le développement d'une posture professionnelle et, de l'autre, une exploration de compétences socio-langagières en situation. Lors d'un cours nommé « approche interculturelle », une expérimentation a donc été proposée aux étudiant·e·s de didactique sous forme d'un projet incluant la rencontre

---

2 Diplôme universitaire de français langue étrangère, niveau licence.



d'étudiant·e·s allophones inscrit·e·s dans un cours de production orale de niveau B2 (CECRL)<sup>3</sup>. Les participant·e·s devaient envisager en trinômes (deux étudiant·e·s de licence et un·e étudiant·e de langue) la co-organisation d'une visite de la ville et d'une présentation finale de cette rencontre (dont les modalités seront détaillées plus loin). Cette situation se voulant formative et fondée sur la réciprocité, chaque étudiant·e avait un objectif pédagogique spécifique à cibler. Le cours « approche interculturelle » entend faire réfléchir les étudiant·e·s à ce qu'implique le fait d'entrer en contact avec des personnes allophones dont les profils « culturels » seront diversement éloignés des leurs, en les sensibilisant (Bennett, 1986) au fait qu'intervenir en tant que formateur·trice en langue auprès de ces publics implique une appétence pour « la rencontre » au sens large. Le cours de langue se fixe quant à lui des objectifs en matière d'interaction orale en lien avec la réalisation d'un projet. La présentation orale finale co-réalisée et co-animée a de ce fait été évaluée selon des grilles différentes pour chacun des publics.

## 2.2. *Corpus et présentation du dispositif*

Le dispositif global a réuni environ une cinquantaine d'étudiant·e·s de parcours FLE (2 TD) et environ 25 apprenant·e·s en langue. Une vingtaine de trinômes a été constituée. Des enregistrements vidéo ont été réalisés lors des séances 2 et 3, des photos des sorties et des captures WhatsApp des échanges ont aussi été collectées, ainsi que les créations finales co-réalisées<sup>4</sup>.

Voici les étapes suivies au fil des 3 séances du cours « approche interculturelle » :

---

3 Ce cours de 2h par semaine a été dispensé par l'un·e des enseignant·e·s-chercheur·e·s de la présente contribution.

4 Parmi les exemples récoltés : un coffret avec des lettres, un petit guide Michelin, des cartes illustrées, des carnets de voyage, des panneaux d'affichage, etc.

**Séance 1** : présentation du projet.

Visite en trinômes<sup>5</sup> de Lyon à réaliser avec un-e apprenant-e de FLE allophone (dont vous allez recevoir les coordonnées) avant la séance 2 (dans trois semaines). La visite de la ville est libre, mais il faudra intégrer un mot-clé à cette activité, tiré au sort par chaque groupe (secret, sucré, pierre, sacré, bleu, senteurs, femme, café, etc.).

**Séance 2** : retour en classe sous forme d'échanges en groupes (débrie-fing) en suivant la feuille de route ci-après pour ces discussions (1 h 30 en moyenne).

**Feuille de route**

Racontez votre expérience selon cette progression :

**AVANT** : prise de contact, organisation, préparation, etc.

**PENDANT** : programmation de la visite, mot clé, négociation des activités, sentiments, etc.

**APRÈS** : retour sur l'expérience, sur son propre comportement, celui de son binôme, celui de son trinôme allophone, choses qui auraient pu être améliorées

---

**Posture** :

Quelle posture avez-vous endossé durant cette visite ?

Ce rôle a-t-il changé durant la visite ? pourquoi ?

Quelle posture avait l'étudiant allophone rencontré ?

Racontez deux moments marquants de votre visite, et expliquez pourquoi ils vous ont marqué.

---

**Projet final** :

**Mot clé** :

**Organisation du projet, tâches à réaliser, matériel** :

**Objectif du projet** :

**Séance 3** : présentation orale commune des trinômes du projet de restitution de visite de la ville. Il est recommandé d'éviter les diaporamas et de favoriser un format créatif : expo photo, sketch, affiche, vidéo, carte mentale, slam, saynète, dessin, dégustation, quiz, etc.

---

5 2 étudiant-e-s de licence à chaque fois.

Le corpus exploité dans cette contribution comprend les transcriptions partielles des échanges de 5 trinômes (placés en deux groupes<sup>6</sup>) lors de la séance 2 (cf. *supra*). Cette étape réflexive leur a proposé un temps de verbalisation et de mutualisation des expériences propice à l'émergence de discours sur la prise de contact, la programmation de la visite, les détails factuels de sa réalisation, les comportements observés, etc. Sans cette étape de débriefing, les sessions de formation à partir d'une expérimentation concrète « se limiteraient alors à un simple exercice pratique [...], où les possibilités d'apprentissage seraient réduites ou difficilement contrôlables par les formateurs » (Horcik, 2014 : 78).

Cette phase permet selon nous d'une part de donner une valeur aux « performances » de chacun, mais surtout d'amorcer sous un angle critique une sorte de dialogue plus complexe. En effet,

« C'est donc toujours "secondairement" après la rencontre d'un autre ou d'une autre, que l'individu peut se rendre compte du réservoir d'attitudes ou d'attributs qu'il possède et faire ce travail d'ajustement de pensées grouillantes qui est au cœur du dialogue interculturel qui débute et ne cesse de se poursuivre » (Pierre & Sauquet, 2022 : 30-31).

Les interactions recueillies *a posteriori*, « outils » et « traces » de formation (Rivière, 2012), vont nous permettre de mieux approcher les événements communicatifs générés par notre dispositif.

### 3. Analyses

#### 3.1. Une expérience de rencontre

##### 3.1.1. Un départ : l'incertitude de la rencontre

Les discours recueillis lors des débriefings mettent au jour les émotions liées à l'incertitude de la rencontre en son début. La peur et l'inquiétude sont présentes. Ainsi, A. décrit la prise de contact comme source de stress « hyperchaud[e] », « compliqué[e] » : « ça me stressait » (A.), « j'avais peur du binôme avec qui j'étais et aussi de l'étudiante du CIEF » (A.). De

---

6 Groupe 1 : L., E. et U. (fille mongole)/A., S. et K. (fille cubaine).  
Groupe 2 : R., A. et K. (garçon chinois)/J., D. et W. (fille chinoise).

même, L. dit avoir « un peu d'appréhension » sur le/la partenaire allophone et sur les difficultés potentielles de communication « si ça tombe avec quelqu'un avec qui on s'entend pas du tout ». Cette incertitude repose d'une part sur le fait de ne pas se connaître à l'avance et d'autre part sur l'événement lui-même que les étudiant·e·s doivent organiser (« on ne savait pas comment planifier le truc » (A.)).

### 3.1.2. Une expérience vécue positivement

Les étudiant·e·s lors des débriefings insistent de manière récurrente sur la réussite ou non de l'expérience vécue. L'attention se focalise alternativement sur la réalisation de la visite, mais également sur la nature de la relation co-construite. Les retours permettent de caractériser spontanément ce qui s'est passé : « globalement j'étais très contente du truc » (A.), « ça s'est bien passé » (A.), « c'était vraiment super bien » (R.), « j'en ai vraiment ressorti une expérience positive » (S.), « on a bien géré » (A.). Nous pouvons interpréter ce besoin de répéter à de multiples reprises une évaluation positive de ce que l'on a vécu comme l'expression d'un aboutissement. Les étudiant·e·s utilisent, pour désigner l'événement qu'ils.elles ont vécu des termes flous comme par exemple « truc », qui soulignent l'incertitude de départ, ou des pronoms anaphoriques relevant d'une appréciation globale de l'expérience. Celle-ci est difficile à nommer, à rendre compte, mais elle est sentie comme positive.

J. Zask (2007) précise qu'une expérience « advient quand un individu parvient à connecter une activité à ce dont il se ressent ». L'expérimentation est validée en tant qu'expérience par ces jugements globaux sur ce qui a été vécu. Une expérience produit des changements en soi et dans l'environnement, permettant *in fine* d'amener à réorienter sa conduite (*ibid.*).

## 3.2. La co-production de la visite : un travail du commun

### 3.2.1. La formation d'un collectif par la reconnaissance mutuelle

Le récit de l'expérience se construit sur le plan relationnel du rapport aux autres : « on a eu un bon *feeling* » (L.), « elle était dans la même *vibe* que nous » (J.). Ces expressions témoignent d'une nécessaire implication

interpersonnelle pour que le projet puisse être mené à bien. Celui-ci nécessite de la part des participant-e-s un « travail du commun » (Nicolas-Le Strat, 2016) qui passe, selon nous, par plusieurs étapes. La première est la reconnaissance des participant-e-s. Cette reconnaissance se traduit dans le discours d’abord par des attentes à l’égard des autres participant-e-s, puis par la satisfaction des autres à l’égard de cette attente. Ainsi, A., au début du débriefing, exprime son inquiétude face à l’autre membre du binôme de licence, qu’elle ne connaît pas, ayant « trop peur de trouver quelqu’un de pas hyper impliqué ». Statuant sur la réussite de leur rendez-vous, sa binôme, S., affirme : « on était motivées ». L’enjeu de la reconnaissance de l’étudiante étrangère qu’elles vont accompagner est le même puisque A. affirme : « j’étais super contente, elle était hyper enjouée du projet ». Le plaisir ressenti dans l’activité semble être en lien avec la prise de conscience que l’on a bien quelque chose à faire ensemble à ce moment-là, qui s’exprime par le fait d’être « dans la même *vibe* » (J.). Dans le récit qu’effectuent les acteur-trice-s étudiant-e-s de leur visite, on peut repérer la manière dont un « nous » ou un « on » s’instaure au fur et à mesure que se construit le projet. Le fait de partager un but en commun permet de générer des initiatives (« on a créé un groupe WhatsApp tous les trois », J.), mais aussi de favoriser des moments de connexion (« on a vraiment été sur de la découverte vraiment tous les deux », L.), de connivence (« nous aussi on parlait de choses qui n’avaient rien à voir »). Le récit qu’on en fait permet d’actualiser la rencontre. C’est cette reconnaissance même de l’autre qui en ouvre les possibilités : « ce qui était intéressant c’est qu’on était trois cultures différentes [...] malgré ça on a pu interagir ensemble [...], on a pu coopérer, on a pu échanger » (S.).

### 3.2.2. La visite comme co-production

Dans cette perspective-là, on repérera plusieurs formes de co-production. Si la plupart du temps, ce sont les binômes étudiant-e-s de licence qui planifient la visite, cette planification peut être plus ou moins complète et précise (« j’ai fait une carte pour nous où je mettais les points d’intérêt », A.), ouverte à l’imprévu (« On a un peu avancé heu au pif heu comme ça » (A.), « bon j’ai dit qu’on va ralentir la cadence », L.), ou quasi inexistante (« si on avait planifié de faire beaucoup de choses comme vous là peut-être qu’il aurait surgi quelque chose », R.).

Certains binômes ont laissé aussi des initiatives aux étudiant·e·s allophones rencontré·e·s, comme pour K. qui, en lien avec le mot-clé de sa visite (Bleu), « a amené de la nourriture qu'il [nous] a fait goûter, il a mené un peu l'expérience » nous dit R., ou encore S. qui mentionne la proposition de leur partenaire allophone, « on a mangé une gaufre, c'est elle qui a proposé ».

Le dispositif mis en œuvre semble donc bien laisser la liberté aux étudiant·e·s des modalités de sa mise en œuvre, en amenant leur partenaire à inventer une scène, « un espace d'échanges symboliques » (Zarate, 2003) au sein même d'un environnement commun où ils ou elles peuvent conjointement s'associer « à égalité de reconnaissance et de contribution » (Nicolas-Le Strat, 2016). L'intérêt est tout autant ce qui est produit que le processus de sa production qui rend possible et sollicite une égale capacité à agir.

### 3.3. *Des postures identitaires différenciées*

Si le fil directeur qui guide les échanges<sup>7</sup> de nos étudiant·e·s dans le corpus recueilli questionne directement le type de « posture » adopté durant la visite, l'acception qui en est faite de leur part éclaire sur les représentations partagées.

Globalement, si le commun se construit dans « la présupposition d'un rapport entre compétence et incompétence » (Rancière, cité par Nicolas-Le Strat, 2016 : 250), les récits corroborent des positionnements répétés à l'égard de deux domaines : la connaissance de l'environnement urbain utile à la réalisation de l'activité et l'expertise langagière.

#### 3.3.1. Une posture de légitimité fondée sur la connaissance d'un territoire

Le premier critère s'actualise dans les discours qui concernent principalement la connaissance spatiale et historique de la ville. Ce savoir est appelé pour justifier la programmation et l'animation du déroulement de l'activité : « moi je suis la seule de Lyon en fait » (A.). Mais son revers, la

---

7 Cf. feuille de route *infra*.

méconnaissance de la ville, l'est aussi : « je ne suis pas lyonnais » (L.), « on a essayé d'y<sup>8</sup> répondre, mais on était pas trop calés » (J.). Le capital expérientiel individuel et collectif des protagonistes est sollicité, les groupes s'organisent en fonction des compétences en présence, co-construisent un accompagnement *ad hoc* de leur partenaire allophone dans le milieu urbain. De ce fait, une posture de guide est apparue lors des visites : « moi j'étais guide touristique » (L.), « j'ai repris mon rôle de lui faire découvrir la ville » (L.), « je me transformais en guide touristique » (A.), « A. nous a guidées, moi je suis étrangère » (S.).

### 3.3.2. Une posture identitaire reposant sur des rôles pédagogiques

Dans notre corpus, les participant-e-s se positionnent à l'égard de la situation en assumant différemment des rôles pédagogiques, tout en prenant en compte l'asymétrie de la maîtrise de la langue-cible de manière plus ou moins marquée. Certain-e-s cherchent à éviter de reproduire une situation d'enseignement, d'autres assument leur rôle de médiateur·trice de manière plus formelle : « on était pas en mode leçon de cours, plutôt en mode petites anecdotes par-ci par-là » (J.), « on était un peu comme des profs » (J.), « j'avais la posture de prof » (L.), « je lui ai dit si tu as des soucis à nous comprendre t'hésite surtout pas » (A.). Les étudiant-e-s sont aussi invité-e-s à se prononcer sur la posture de leur partenaire allophone durant la visite, et de ce fait émergent des appréciations qui montrent une attention à l'autre et à la difficulté d'interagir : « elle avait quand même peur de faire des erreurs, elle avait l'impression qu'elle était là pour parler le français » (S.), « j'avais l'impression que l'étudiante était un peu pas trop sûre de parler en français » (R.), « c'est difficile pour communiquer si on arrive pas à se faire comprendre avec le niveau de la langue » (A.), « j'ai remarqué qu'elle a essayé de pratiquer la langue elle a essayé de lire les descriptifs des passages de parler en français c'est cool » (S.). De ces verbatims ressort l'expression d'une attitude empathique à l'égard de la figure apprenante, au travers d'expressions évaluant le comportement de l'allophone vis-à-vis de son apprentissage (« elle a essayé », « elle

---

8 J. parle des questions que pose l'étudiante allophone avec qui elle réalise sa visite.

avait peur ») et tout aussi compréhensive face à la difficulté et à l'incertitude (« l'étudiante était pas trop sécurisée », « c'est difficile »). On voit poindre déjà des attitudes professionnelles d'évaluation de la compétence et de bienveillance.

### 3.3.3. Une dynamique de la rencontre reposant sur l'échange et la décentration

Les postures que nous venons d'évoquer ne sont pas figées et sont en constantes négociations pendant la visite. Ainsi, se réalise « une distribution différenciée des formes d'investissement » (Nicolas-Le Strat, 2016 : 249) qui peut permettre à chacun de s'investir dans la situation interculturelle, en termes de compétences, de connaissances et d'attitudes. Ainsi, tandis qu'une participante gère l'orientation du groupe dans l'environnement exploré, l'autre « prend le temps » de la communication (« j'ai pris le temps d'expliquer », S.). De même, si les positionnements discursifs tendent à montrer que les étudiant·e·s de licence ont tendance à prendre le *lead*<sup>9</sup> de l'organisation, ces situations formatives doivent se comprendre sous l'angle de la réciprocité dans les attitudes et aussi les apprentissages. Les retours font état d'échanges de savoirs : « j'étais super content de pouvoir apprendre [et] connaître des choses de son pays<sup>10</sup> » (L.), « elle m'a montré des photos d'Oulan-Bator, elle m'a parlé de son système scolaire, de plein de choses » (L.), « c'était intéressant parce que c'était aussi une approche interculturelle de cultures différentes elle a parlé de la nourriture de la Chine » (J.). Si l'on est « contente d'apporter des trucs aux gens » (A.), le corollaire est aussi une sorte de décentration par rapport à sa propre expertise à l'égard de son environnement : « j'ai appris énormément de choses [...] je me dis attends j'habite ici depuis vingt ans et je découvre des trucs » (A.).

La rencontre permet d'interroger la manière dont on se présente à l'autre, et aussi d'explorer la richesse de l'échange, la souplesse dans les postures endossées et négociées.

---

9 ...comme l'évoque une étudiante (« j'étais un peu la leader dans le groupe » (A.).

10 La Mongolie.



### 3.4. La construction d'un hors-cadre pédagogique, l'espace convivial de la rencontre

Le caractère de fait imprévisible de la rencontre en milieu ouvert oblige d'une part à scénariser *a minima* pour établir ce qu'on pourrait nommer un cadre, tout au moins conceptuel, qui permette d'esquisser les bases d'un projet commun (qui aboutira à un objet final présenté ensemble). La présence de ce cadre apparaît dans les échanges en lien avec une certaine temporalité : la visite faite, le contrat pédagogique rempli et respecté, on peut s'autoriser à faire autre chose – manger une gaufre « c'est elle qui a proposé, ça vous dit on se fait un truc après » (A.), ou boire un café. De même, lorsqu'on leur demande d'évoquer deux moments marquants de leur visite, ces épisodes conviviaux, hors cadre, apparaissent : « le plus marquant c'était le moment de café. On a beaucoup parlé, plus que pendant la visite. Le plus marquant cela n'a rien à voir avec le mot-clé [...]. C'est là qu'on a appris la culture de chacun » (J.). À cette notion de temporalité s'ajoute celle de la spatialité puisque le café, endroit de convivialité, va déclencher des échanges « autres », plus libres et investis pour que chacun parle de « sa culture ». Ces micros-événements en marge de l'événement principal fournissent l'occasion de sortir de schémas d'interaction convenus, et d'apprendre de nouvelles façons d'être et de se comporter.

Là encore, les attitudes à l'égard de l'autre, de la construction de la relation, sont dynamiques et se construisent dans le groupe. A., qui rencontre une étudiante cubaine, avoue : « je n'ai pas osé lui poser trop de questions sur Cuba » ; elle conserve une certaine réserve, ne voulant « pas tomber dans un sujet *touchy* » avec sa partenaire. Pour autant, cette même étudiante va ensuite évoquer un moment où elle va prendre sa binôme et K. en photo, insistant alors très fortement sur le lien affectif créé :

« sur les escaliers et genre naturellement vous vous êtes fait un câlin sur la photo et moi je trouvais ça trop mignon genre ça faisait deux heures qu'on se connaissait réellement et j'ai trouvé ça hyper chou et puis c'était pas du tout forcé hyper naturel ».

Ce passage insiste sur le caractère exceptionnel de la situation, tout en laissant entendre que la commande pédagogique, pouvant être vécue comme « forcée », peut déboucher sur autre chose, qui sortirait du cadre...

De manière accélérée, on doit entrer en contact avec autrui car on a une tâche à réaliser en commun, sans que cet autrui ne nous soit familier. La temporalité de la rencontre est bousculée au profit de la recherche de stratégies qui vont plus facilement débloquent les retenues habituelles... J. mentionne par exemple un furtif moment de gêne « après au début on parlait pas trop, on ne se connaissait pas, c'était un peu gênant, mais après très vite, cela s'est décadé et c'était cool ». L., qui avoue « moi par défaut, je vouvoie dès le départ », en vient rapidement à proposer à sa partenaire d'origine mongole « si tu veux on peut se tutoyer ». Cela montre qu'institutionnaliser une forme de relations interculturelles à travers un cadre de contacts ou de rencontres ne réduit pas forcément les sociabilités à des relations transactionnelles (Harris, 2016), mais peut orienter vers des formes de convivialité mettant l'accent sur le côté affectif du social.

Nous avons pu aussi à plusieurs reprises observer que la visite se clôture avec le projet/l'envie de se revoir soit pour travailler la présentation finale (par exemple, « on a prévu de toute façon de se faire une visio avec U. pour mettre au point tout ça », L.), soit de manière plus informelle (« franchement c'est vraiment sympathique, on a même prévu potentiellement de se revoir tous les trois la semaine prochaine pour aller dans un club de jazz », J.). En résumé, si proposer d'expérimenter un projet pédagogique adossé à un projet de rencontre brouille les limites classiques de l'espace d'apprentissage, la réflexion consiste à explorer de nouveaux périmètres d'actions pour (se) découvrir au travers d'expériences co-construites et partagées.

## Conclusion

Le dispositif ici décrit se rattache modestement à ce que Nicolas-Le Strat appelle une « micropolitique de l'expérimentation » qui passe par l'instanciation d'un commun qui conditionne un certain vivre-ensemble. Ce commun se construit de l'intérieur, « sous la forme de coopérations et d'alliances d'acteurs, par l'exploration de nouveaux agencements de vie (partage, rencontre), grâce à la coexistence de multiples singularités »

(2016 : 179). Nous avons pu mettre au jour, par une analyse des discours produits lors de moments réflexifs sur l'expérience, le potentiel de la rencontre en termes de formation : découverte de l'autre, co-production de la visite, attention à l'autre et décentration sont certains éléments sur lesquels nous avons insisté.

Il s'agit, en matière de dispositif pour développer la sensibilité interculturelle, d'instituer des pratiques qui accordent le développement d'un agir instrumental au développement d'un agir communicationnel (Mezirow, 1997) et qui se déploient dans des espaces conviviaux. À l'intérieur du dispositif didactique, la rencontre est à la fois un lieu, c'est-à-dire un espace social investi par des acteurs d'un monde commun, un objet mis à distance dans un moment de discussion réflexive et une ressource pour la connaissance. La rencontre organisée permet ainsi de donner un cadre sécurisant pour l'apprentissage interculturel, mais aussi de laisser place à l'investissement individuel et collectif. Organiser, c'est donner une structure, un ordre, « un processus par lequel [l'éducateur] systématis[e] et chorégraphi[e] » (Wilson, 2017 : 612). Mais la chorégraphie est co-produite par les participants, la rencontre est performée dans un cadre qui laisse place à la découverte de l'autre et de la ville. L'espace d'apprentissage est étendu à quelque chose de plus large que nous appellerons après Jacquinet-Delaunay, « environnement d'apprenance »<sup>11</sup>, envisagé ici comme un lieu commun de médiation, un entre-deux, « un moyen terme qui a sa propre autonomie, son propre fonctionnement... [où] on ne peut pas prédéterminer ce qui sera appris » (2003 : 145).

Le dispositif que nous avons voulu étudier ici se conçoit comme un « art de l'action indirecte » (Besse, 2018), c'est-à-dire un dispositif de préparation et d'anticipation, par un cadrage de la rencontre, mais aussi d'observation et d'accompagnement, par des moments collectifs de retour sur sa pratique et son vécu.

---

11 G. Jacquinet-Delaunay dans son article « Médiation, médiatisation et apprentissages » interroge les notions de médiation et de médiatisation comme caractérisant « une certaine modalité de partage des savoirs » et définit l'« environnement d'apprenance » comme étant un lieu où savoir appris et à apprendre sont distribués entre humain et non-humains dans des dispositifs hypermédiés.

## Références bibliographiques

- Abdallah-Preitceille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF.
- Abdallah-Preitceille, M. (2008). Mobilité sans conscience... In F. Dervin et M. Byram (éds.), *Échanges et mobilités académiques. Quel bilan ?* Logiques sociales, L'Harmattan.
- Ahmed, S. (2000). *Strange Encounters: Embodied Others in Post-Coloniality*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203349700>
- Babault, S., Grabowska, M., Rivens Mompean, A. (2022). Apprentissage formel et informel des langues. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 20-1.
- Barbot, M.-J. (2011). L'interculturel en formation, un concept à renouveler. *Rencontres interculturelles et formation, Éducation permanente*, 186.
- Baudrit, A. (2010). Enseignement réciproque et tutorat réciproque : analyse comparative de deux méthodes pédagogiques. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 171. <https://doi.org/10.4000/rfp.1939>
- Bennett, M. J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10(2), pp. 179-196. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(86\)90005-2](https://doi.org/10.1016/0147-1767(86)90005-2)
- Bennett, J. M. (2009). Transformative Training: Designing Programs for Culture Learning. In M. Moodian, *Contemporary Leadership and Intercultural Competence: Exploring the Cross-Cultural Dynamics within Organizations* (pp. 95-110). SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781452274942.n8>
- Besse, J.-M. (2018). *La nécessité du paysage*. Éditions Parenthèse.
- Byrnes, J. P., Miller, D. C. (2007). The relative importance of predictors of math and science achievement: An opportunity-propensity analysis. *Contemporary Educational Psychology*, 32(4), pp. 599-629. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.09.002>
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), pp. 241-266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- Domanchin, M., Hachani, M. E., Grassin, J.-F. (2021). Former à la recherche dans un séminaire doctoral polyartefacté. In *Fabrique de*

- l'interaction parmi les écrans : formes de présences en recherche et en formation*. Les Ateliers de [sens public]. <https://ateliers.sens-public.org/fabrique-de-l-interaction-parmi-les-ecrans/>
- Dufour, S. (2021). Interactions au sein d'une communauté apprenante et socialisante : quels apprentissages possibles ? In M. Cappellini, A. Château, M. Ciekanski, M., A. Leconte (dir.), *Interactions et apprentissages dans les centres de langues. Mélanges CRAPEL*, n° 42/1, pp. 107-124. [https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/Melanges\\_42\\_1\\_Dufour.pdf](https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/Melanges_42_1_Dufour.pdf)
- Dufour, S., Auger, N. (2022). Analyse d'un dispositif fondé sur une approche existentielle en milieu homoglotte. In A. Bretegnier, V. Delorme, L. Nicolas (dir.), *L'interculturel dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*. Éditions des archives contemporaines. <https://hal.science/hal-03940116/file/article%20Dufour-Auger.pdf>
- Fantini, A. E. (2009). Assessing Intercultural Competence: Issues and Tools. In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 456-476). Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781071872987.n27>
- Grassin, J.-F., Parpette, C. (2020). Mise en œuvre de la recherche en didactique dans un centre universitaire de FLE : démarches, atouts et contraintes. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 17 (3). <https://doi.org/10.4000/rdlc.8157>
- Harris, A. (2016). Rethinking Youth Conviviality: The Possibilities of Intercultural Friendship Beyond Contact and Encounter. *Journal of Intercultural Studies*, 37(5), pp. 501-516. <https://doi.org/10.1080/07256868.2016.1211627>
- Horcik, Z. (2014). Former des professionnels via la simulation : confrontation des principes pédagogiques issus de la littérature et des pratiques de terrain. *Activités*, 11(2). <https://doi.org/10.4000/activites.963>
- Jacquinet-Delaunay, G. (2003). Médiation, médiatisation et apprentissages. In M.-J. Barbot, T. Lancien (dir.), *Médiation, médiatisation et apprentissages. Notions en questions* n° 7, pp. 128-135, ENS Éditions.
- Jazvac-Martek, M. (2009). Oscillating role identities: The academic experiences of education doctoral students. *Innovations in Education and*

- Teaching International*, 46(3), pp. 253-264. <https://doi.org/10.1080/14703290903068862>
- Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Mayblin, L., Valentine, G., Andersson, J. (2016). In the contact zone: Engineering meaningful encounters across difference through an inter-faith project. *The Geographical Journal*, 182(2), pp. 213-222. <https://doi.org/10.1111/geoj.12128>
- Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, pp. 5-12. <https://doi.org/10.1002/ace.7401>
- Morisse, M. (2020). La narration de l'expérience : partage du sensible et circulation des savoirs au travail. *Éducation Permanente*, 222 (1), pp. 73-81. <https://doi.org/10.3917/edpe.222.0073>
- Nicolas-Le Strat, P. (2016). *Le travail du commun*. Éditions du Commun.
- Pierre, P., Sauquet, M. (2022). *L'archipel humain, Vivre la rencontre interculturelle*. Éd C. L. Mayer.
- Pratt, M. L. (1991). Arts of the Contact Zone. *Profession*, pp. 33-40.
- Rivière, V. (2012). *Spécificités et diversité des interactions didactiques*. Rive-neuve Éditions.
- Thievenaz, J. (2018). Les situations d'apprentissages réciproques (le cas de la consultation médicale). *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 39, pp. 131-150. <https://doi.org/10.4000/dse.2432>
- Valentine, G. (2008). Living with difference: Reflections on geographies of encounter. *Progress in Human Geography*, 32(3), pp. 323-337. <https://doi.org/10.1177/0309133308089372>
- Wilson, H. F. (2017). On the Paradox of 'Organised' Encounter. *Journal of Intercultural Studies*, 38(6), pp. 606-620. <https://doi.org/10.1080/07256868.2017.1386631>
- Zarate, G. (2003). Identités et plurilinguisme : conditions préalables à la reconnaissance des compétences interculturelle. In M. Byram. *La compétence interculturelle*, Conseil de l'Europe, pp. 89-124. <https://rm.coe.int/16806ad2de>
- Zask, J. (2007). Anthropologie de l'expérience. In D. Debaise, *Vie et expérimentations*. Peirce, James, Dewey, pp. 129-146. Vrin.