



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>

**Enseigner l'interculturel dans le supérieur: quels discours et approches
d'un concept ambigu à l'heure de l'internationalisation? Le cas de la
Finlande.**

Ecole doctorale Fernand Braudel

Thèse en linguistique et en didactique

Soutenue par

Céline Tournebise

Sous la direction de Guy Achard-Bayle

Professeur en Sciences du Langage à l'Université de Lorraine, site de Metz,
Centre de recherche sur les médiations (communication, langue, art, culture) : CREM,

et Fred Dervin

Professeur en éducation multiculturelle à l'Université
d'Helsinki et professeur adjoint (*dosentti*) en éducation et communication
interculturelles à l'Université de Turku (Finlande).

Année universitaire 2012-2013

Département d'études françaises,
Université de Turku (Finlande),

UFR Lettres et Langues,
Département Sciences du langage,
Université de Lorraine-site de Metz- (France).

Sous la direction de :

M. Guy Achard Bayle (Professeur en Sciences du Langage à l'Université de Lorraine, laboratoire CREM, site de Metz, France),
M. Fred Dervin (Professeur en éducation éducation multiculturelle à l'Université d'Helsinki et professeur adjoint (*dosentti*) en éducation et communication interculturelles à l'Université de Turku, Finlande).

Disciplines :

Etudes Françaises
(Université de Turku, Finlande)

UFR Sciences Humaines et Arts,
Sciences du langage
Ecole doctorale de rattachement : Fernand Braudel,
Laboratoire : Centre de recherche sur les médiations (communication, langue, art, culture) :
CREM, Pôle Praxitexte,
Mention Sciences du langage, spécialité Didactique des langues.
(Université de Lorraine, France).

Pré-rapporteurs et membres du jury :

Mme Nathalie Auger (Université Paul Valéry - Montpellier III),
M. Stephen Croucher (Université de Jyväskylä, Finlande),

Mme Dominique Macaire (Université de Lorraine - site de Nancy),
Mme Eija Suomela-Salmi (Université de Turku, Finlande).

M. Guy Achard-Bayle (Université de Lorraine - site de Metz),
M. Fred Dervin (Université d'Helsinki, Finlande),

Serial B 375
ISBN 978-951-29-5605-0 (PRINT)
ISBN 978-951-29-5606-7 (PDF)
ISSN 0082-6987

The originality of this thesis has been checked in accordance with the University of Turku quality assurance system using the Turnitin Originality Check service.

REMERCIEMENTS

Je souhaite avant tout remercier chaleureusement M. Dervin (Turku) qui m'a guidée, encouragée, soutenue et conseillée activement tout au long de mes études universitaires. C'est grâce à nos nombreuses discussions et à mon intérêt croissant pour son travail spécialisé dans l'éducation interculturelle et les questions identitaires que m'est venue l'envie de réaliser une thèse sur ce sujet. Par la suite, nos collaborations sur divers articles et les avancées de son travail m'ont persuadée de l'utilité de cette étude.

Je voudrais également remercier sincèrement M. Achard-Bayle (Metz) pour sa patience, son aide et sa présence dans cette aventure, ainsi que pour ses encouragements qui m'ont apporté un grand réconfort.

Je remercie également les pré-rapporteurs et membres du jury, Mmes Auger (Montpellier III), Macaire (Nancy), Suomela-Salmi (Turku) et M. Croucher (Jyväskylä) pour leur présence dans ces conditions particulières et leur intérêt pour mon travail.

Enfin, mes pensées vont à ma fille, qui va naître en même temps que ce projet.

TABLE DES MATIÈRES

TABLE DES MATIÈRES	4
INTRODUCTION.....	11
1. PROBLEMATIQUES	13
2. HYPOTHESES	15
3. OBJECTIFS	16
4. ANNONCE DU PLAN	17
PREMIERE PARTIE	18
CHAPITRE PREMIER, POUR FAIRE LE POINT SUR L'ENSEIGNEMENT DE L'INTERCULTUREL DANS LE SUPERIEUR : THEORIES ET METHODOLOGIES AUTOUR D'UN CONCEPT AMBIGU.....	18
1. <i>Contexte de recherche : l'enseignement interculturel dans le supérieur en Finlande</i>	<i>18</i>
1.1 La bonne notoriété de l'éducation finlandaise est mondialement reconnue	18
1.2 Comment l'éducation finlandaise est commercialisée.....	20
1.3 Les objectifs du gouvernement finlandais pour augmenter la mobilité au niveau universitaire	21
1.4 La nécessité de prendre en compte la diversité dans l'enseignement supérieur finlandais	23
1.5 Un manque de définition et une profusion des termes qui posent problème au niveau de l'enseignement et de la recherche sur l'interculturel	23
1.6 Un manque de perception critique qui fait stagner la recherche et l'enseignement de l'interculturel	25
1.7 Les différentes approches au niveau de la recherche, de l'enseignement et de la politique	27
2. <i>Les différentes façons de gérer la diversité selon les modèles politiques : le multiculturalisme, le culturalisme et l'interculturalisme.</i>	<i>27</i>
2.1 Le modèle anglo-saxon : le multiculturalisme.....	27
2.1.1 L'émergence du multiculturalisme au niveau politique en Europe et aux Etats-Unis	27
2.1.2 Définition du multiculturalisme au niveau politique et sociétal	28
2.1.3 Remise en question du concept au niveau politique et sociétal	29
2.1.4 Le multiculturalisme en Finlande au niveau politique et sociétal	30
2.1.5 L'éducation multiculturelle en Europe et aux Etats-Unis.....	30
2.1.5.1 Les principes de l'éducation multiculturelle aux Etats-Unis	30
2.1.5.1.1 Les principes de Banks	31
2.1.5.1.2 Les principes de Gibson	33
2.1.5.1.3 Les principes de Nieto et Bode	34
2.1.5.1.4 Les principes de Sleeter et Grant	34
2.1.5.1.5 La perception de Geneva Gay	35
2.1.5.1.6 Synthèse	37
2.1.5.2 Les principes de l'éducation multiculturelle en Europe	38
2.1.5.3 Quelle éducation à la diversité en Finlande ?	39
2.1.6 Les principes du multiculturalisme ont beaucoup changé en éducation et dans la recherche : peut-on faire le lien avec ceux de l'interculturel ?	40
2.2 Une certaine idée de la diversité en éducation : le culturalisme.....	43
2.2.1 Origines du culturalisme	43
2.2.2 Définition et limites du culturalisme	46
2.2.3 Là où le culturel prend le nom d'interculturel en recherche et en éducation	48
2.3 Le modèle interculturel « à la française »	48
2.3.1 Le modèle politique francophone de gestion de la diversité culturelle : contexte historique français en éducation	49
2.3.2 Le développement des formations et actions interculturelles en Europe et dans le monde	51
2.3.3 Définitions de l'interculturel.....	53
2.3.4 Caractéristiques de l'interculturel.....	54
2.3.4.1 Un contexte pluriculturel	54
2.3.4.2 L'importance du sujet.....	55

2.3.4.3	L'importance de l'autre et de la rencontre	55
2.3.4.4	Un processus qui doit faire l'objet d'analyses	56
2.3.5	Les ambiguïtés et abus qui entourent l'interculturel.....	57
2.3.5.1	Des concepts non délimités qui rendent le domaine non sécurisant	57
2.3.5.2	Une notion remplie d'idéologie.....	58
2.3.5.3	Un manque de formations et d'informations	58
2.3.5.4	Une évaluation difficile	59
2.3.6	Les perceptions de l'interculturel aujourd'hui, telles que rassemblées par Dervin	60
2.3.6.1	La définition du culturespeak selon Hannerz.....	60
2.3.6.2	Pour un paradigme du divers partagé : mise en commun des différentes perceptions scientifiques de l'interculturel	61
2.3.6.2.1	Le différentialisme ou interculturel solide.....	62
2.3.6.2.2	L'interculturel liquide ou renouvelé	63
2.3.6.2.3	La perspective janusienne ou un interculturel « mou »	65
2.4	Changements à effectuer pour un interculturel renouvelé : les turbulences à prendre en considération	67
2.4.1	Turbulences théoriques et méthodologiques dans le champ de l'éducation à la communication interculturelle (ECI)	67
2.4.2	Utilité du repérage des turbulences dans notre recherche	68
2.4.3	Modèle pour analyser la présence et l'impact des turbulences actuelles dans l'ECI	68
3.	<i>Conclusion: hypothèses.....</i>	75
CHAPITRE DEUX : REMISE EN QUESTION DES CONCEPTS DE CULTURE ET D'IDENTITE, POUR UN RENOUVELLEMENT DE L'INTERCULTUREL		77
1.	<i>L'interculturel aujourd'hui, au niveau de la culture et de l'identité : bilan.....</i>	77
2.	<i>Pour une approche dynamique/évolutive de la culture et de l'identité dans la modernité liquide: pour justifier la nécessité d'un interculturel renouvelé.....</i>	78
2.1	Au niveau de la culture	79
2.1.1	Le <i>cultural celebrationism</i> ou le culte de la diversité culturelle	79
2.1.2	La « culture » comme « style de vie ».....	80
2.1.3	Définitions de la culture.....	81
2.1.4	Les fonctions de la « culture »	83
2.1.5	Evolution de la façon de percevoir la réalité à l'ère moderne liquide : la fin de la « culture de référence »	83
2.1.6	Un concept inadapté que l'on pourrait remplacer par celui de « culturalité »	84
2.1.7	L'impact de la globalisation sur la « culture »	84
2.1.8	Des pistes d'amélioration pour faire face au fondamentalisme culturel	85
2.2	Un renouvellement nécessaire au niveau de la perception de l'identité	86
2.2.1	Naissance et évolution du concept d'identité.....	86
2.2.1.1	Apparition et engouement immédiat : les débuts de l'identité moderne	87
2.2.1.2	L'identité imaginée.....	87
	Pause.....	88
2.2.1.3	Naissance de l'identité moderne liquide : de la modernité solide rassurante à la modernité liquide incertaine.....	89
2.2.1.4	Le sentiment d'une identité à retrouver	92
2.2.2	Perception de l'identité dans la modernité liquide.....	93
2.2.2.1	La recherche sur l'identité au fil du temps.....	93
	Pause.....	93
2.2.2.2	De l'identité solide moderne à l'identification multiple: les principes de l'identité dans le paradigme moderne liquide.....	94
2.2.2.2.1	Un processus qui se co-construit en interaction	94
2.2.2.2.2	L'identité dépend des choix stratégiques de chacun	94
2.2.3	Tentative de définition	94
2.2.3.1	L'identité comme une évidence	94
2.2.3.2	Une spirale qui mêle modernité et modernité liquide.....	95
2.2.3.3	Identité solide vs. identité liquide	96
2.2.3.4	Liquidité vs. solidité : tout le monde n'est pas touché de la même manière	97

Pause	97
2.2.4 La nécessité d'établir une nouvelle terminologie	98
2.2.4.1 Le concept d'identité est arrivé à saturation : le besoin d'un nouveau terme.....	98
2.2.4.2 Deux conceptions de l'identité : les conceptions fortes et les conceptions faibles	99
2.2.4.3 Justification du choix du terme de remplacement	100
2.2.4.4 Pluralité des mondes : le revers de la médaille	101
3. Conclusion du chapitre	101
Transition : pas d'identité sans discours	102
CHAPITRE TROIS : METHODOLOGIE POUR UNE ETUDE DES DIFFERENTES PERCEPTIONS DE L'INTERCULTUREL	
.....	104
1. Méthode d'analyse linguistique : l'analyse du discours.....	104
1.1 Historique	104
1.2 Les grands principes de l'analyse du discours : justification du choix d'analyse	105
1.3 Tout discours dévie de la réalité	105
1.4 Analyse du discours et communication interculturelle.....	106
2. Les théories de l'énonciation et le dialogisme	108
2.1 L'énonciation	108
2.1.1 Définition.....	108
2.1.2 Les acteurs de l'énonciation	109
2.1.3 Unicité et multiplicité du sujet.....	110
2.1.4 Intérêts de l'énonciation du point de vue linguistique	111
2.2 Le dialogisme	111
2.2.1 Justification du choix de la méthode d'analyse	112
Pause.....	112
2.2.2 Choix des outils méthodologiques : la distinction entre dialogisme et polyphonie.....	113
2.2.3 Définition et grands principes du dialogisme.....	115
2.2.3.1 La multiplicité des voix	116
Pause.....	117
2.2.3.2 La responsivité ou dialogisme interdiscursif	119
2.2.3.3 L'adressivité ou dialogisme interlocutif	120
Pause.....	121
2.2.3.4 Pas de discours de soi sans discours autres : le rôle de l'interaction dans le dialogisme	122
2.2.3.5 L'importance du dialogue.....	124
2.2.4 Culture et identité sous l'angle du dialogisme	125
3. Conclusion sur la méthode d'analyse	127
DEUXIEME PARTIE : ANALYSE	130
CHAPITRE PREMIER : AVANT ANALYSE.....	130
1. Méthode de collecte des données : les focus groups ou groupes centrés	130
1.1 Justification du choix de la méthode et objectifs	130
1.2 Les focus groups en pratique dans notre recherche	131
1.3 Première étape pour le choix des focus groups : recherche qualitative ou quantitative ?	132
1.4 Origine et évolution des focus groups.....	133
1.5 Dénomination et définition des focus groups.....	136
1.5.1 La profusion des appellations	136
1.5.2 Entretiens de groupes vs. entretiens individuels	137
1.5.3 Flou conceptuel et théories contradictoires responsables de la confusion méthodologique croissante	137
1.5.4 Quelques définitions des <i>focus groups</i>	138
1.6 Quand utiliser les focus groups : avantages de la méthode	139
1.6.1 Les <i>focus groups</i> répondent à des impératifs économiques, politiques et scientifiques	139
1.6.2 Une méthode qui peut être utilisée seule ou en complément	140
1.6.3 Une méthode qui laisse davantage de place aux participants	140
1.6.4 L'interaction créée lors des <i>focus groups</i> par les discussions informelles qui s'y déroulent génère une « micro-société »	141

1.6.5	Les <i>focus groups</i> permettent d'étudier les représentations sociales.....	143
	Pause.....	145
1.6.6	Les <i>focus groups</i> et l'importance du contexte.....	146
1.6.7	Les <i>focus groups</i> permettent d'étudier les identités multiples et les voix internes et externes que l'on peut analyser grâce au dialogisme : explications et utilités.....	147
	Pause.....	148
1.7	Composition des groupes centrés	148
1.7.1	Nombre de groupes	149
1.7.2	Nombre de participants par groupes.....	149
1.7.3	Hétérogénéité ou homogénéité des groupes?	150
1.7.4	Choisir des participants qui se connaissent ou non?	151
1.7.5	Groupes structurés ou moins structurés ?.....	151
1.8	Préparation en vue des focus groups	152
1.8.1	L'invitation/les participants	152
1.8.2	Le questionnaire	153
1.8.3	La maquette.....	153
1.8.4	L'environnement et le déroulement.....	154
1.8.5	Les questions	154
1.8.6	La place du modérateur/ Le rôle du chercheur.....	155
	Pause.....	156
1.9	Traitement et analyse des données	157
1.9.1	Impact des choix préalables sur les données.....	157
1.9.2	Les dangers de l'extrapolation.....	158
1.9.3	Transcriptions.....	160
	Remarque.....	160
1.9.4	Comment analyser l'interaction dans un <i>focus group</i> ?.....	160
1.10	Limites.....	161
1.10.1	L'influence du chercheur sur les participants et sur l'analyse de ses données	162
1.10.2	La description de la recherche aux participants et le statut du chercheur	163
1.10.3	Des filtres linguistiques et « culturels » qui influent les données générées	163
1.10.4	Des incertitudes, contradictions et incompatibilités souvent considérées comme déviantes dans la recherche	164
1.10.5	Des difficultés au niveau de la transcription	165
1.10.6	Une profusion d'informations difficiles à analyser	165
1.10.7	L'idée d'un manque de fiabilité est tenace.....	165
1.10.8	Un effet de foule qui influe les propos des participants	167
1.10.9	La dimension groupale (l'interaction et le contexte) des <i>focus groups</i> est souvent ignorée dans les analyses, voire critiquée.....	168
1.10.10	Le langage, un outil transparent ?.....	170
1.11	Conclusion.....	171
CHAPITRE DEUX : ANALYSE DU CORPUS		173
1.	<i>Questions de recherche préliminaires à l'analyse des focus groups</i>	173
2.	<i>Présentation de l'étude</i>	175
2.1	Contexte de recherche : quels enseignements de l'interculturel en Finlande?	176
2.2	Remarques préliminaires sur quelques programmes d'enseignement de l'interculturel	176
2.3	Description du corpus	177
2.4	Présentation des participants/composition des groupes.....	178
3.	<i>Analyse des données</i>	184
3.1	Observations préliminaires	185
3.1.1	L'interculturel, une notion difficile à définir, mais qui est partagée	185
3.1.1.1	Au niveau de l'intitulé et du contenu des cours	185
3.1.1.2	L'interculturel est une notion qui laisse les enseignants perplexes : difficulté des enseignants à décrire ce qu'ils enseignent par rapport à la communication interculturelle	186
3.1.1.3	Un manque de positionnement flagrant	192
3.1.2	L'interculturel : un concept difficile à expliquer mais qui est primordial	193

3.1.3	L'interculturel, une notion qui est prise pour acquis : lorsque des personnes ou des choses sont considérées comme « interculturelles par nature »	195
3.1.4	Enseigner l'interculturel : <i>a dream job</i>	198
	Pause.....	199
3.2	Le modèle tripartite de perception de l'interculturel	200
3.2.1	Une vision différentialiste de l'interculturel /un interculturel culturaliste.....	200
3.2.1.1	Premiers signes d'ignorance de la nouvelle épistémologie	201
3.2.1.2	Un culturespeak qui revient régulièrement	202
3.2.1.3	Conséquence du culturespeak : un interculturel qui s'apparente à de la « diversité de façade ».....	209
3.2.1.4	Une focalisation sur les différences	211
3.2.1.5	« C'est un stéréotype mais... ».....	213
3.2.1.6	L'inexpérience des Finlandais en matière de rencontres interculturelles	216
3.2.1.7	Expériences personnelles et professionnelles sont mêlées par rapport à l'interculturel	218
3.2.1.8	Le contact avec des « cultures étrangères » est indispensable pour enseigner l'interculturel	221
3.2.1.8.1	Pour les enseignants interrogés, être un touriste n'est pas suffisant, il faut vivre à l'étranger pour pouvoir « être » interculturel	223
3.2.1.8.2	C'est souvent l'autre dans son exotisme qui représente la diversité.....	226
3.2.1.8.3	Voyager ne suffit pas pour être compétent en communication interculturelle	227
3.2.1.9	Les étudiants qui ont voyagé sont les plus critiques et sont « difficiles à gérer »	229
3.2.2	Une perception janusienne de l'interculturel	231
3.2.2.1	Turbulence n°1: mettre fin aux tendances différentialistes	232
3.2.2.2	Turbulence n°3: il est préférable d'observer les exceptions, les instabilités et les processus plutôt que les simples structures	233
3.2.2.3	Turbulence n°4: il est impossible d'obtenir des résultats exhaustifs et turbulence n°5: il n'y a pas de vérité absolue.....	244
3.2.2.4	Turbulence n°6: prendre en compte l'importance de l'intersectionnalité.....	246
3.2.2.5	Les tentatives pour mettre fin aux tendances culturaliste équivalent-elles forcément à un interculturel qui va au-delà de la diversité de façade ?	249
3.2.2.6	Influence entre les membres du groupe : ils ne parlent pas de la même chose mais sont d'accord	252
3.2.2.7	D'après plusieurs enseignants, les étudiants eux-mêmes sont demandeurs de cours basés sur la présentation des « cultures ».....	253
3.2.3	Une perception de l'interculturel par le mélange des cultures	258
3.2.3.1	Rejet de l'interculturel différentialiste-culturaliste.....	259
3.2.3.2	Remise en question des enseignants et critique des théories existantes	260
3.2.3.3	Comment les discours des enseignants montrent des traces des principes de l'interculturel renouvelé lorsqu'ils s'interrogent sur les termes liés au concept	265
3.2.3.4	Un interculturel renouvelé difficile à faire entendre : les enseignants ne parlent pas de la même chose (influence entre les membres du groupe).....	267
3.2.3.5	Une perception politiquement correcte de l'interculturel.....	271
3.2.3.6	Turbulence n°3: il est préférable d'observer les exceptions, les instabilités et les processus plutôt que les simples structures	273
3.2.3.7	Turbulence n°4: il est impossible d'obtenir des résultats exhaustifs	274
3.2.3.8	Turbulence n°6: prendre en compte l'importance de l'intersectionnalité.....	275
3.2.3.9	Le manque de formation à l'interculturel se fait fortement ressentir par les enseignants	276
3.2.3.10	Des métaphores qui traduisent bien la liquidité de l'interculturel	279
	SYNTHESE ET CONCLUSION GENERALE	286
1.	OBJECTIFS	286
2.	DISCUSSION SUR LA METHODE D'ANALYSE RETENUE	286
3.	RESULTATS.....	289
4.	BILAN.....	291
5.	APPORTS DE L'ETUDE ET OUVERTURES	292
	BIBLIOGRAPHIE.....	294
	ANNEXES	318

ANNEXE 1 : QUESTIONNAIRE PRELIMINAIRE	318
ANNEXE 2 : MAQUETTE DES <i>FOCUS GROUPS</i>	325
ANNEXE 3 : EXTRAITS DES TRANSCRIPTIONS DES <i>FOCUS GROUPS</i>	326
1. <i>Extrait de la transcription du focus group A (00:00:10-00:12:14)</i>	326
2. <i>Extrait de la transcription du focus group B (00:14:10 – 00:24:00)</i>	328
3. <i>Extrait de la transcription du focus group C (00:57:55 – 01:09:36)</i>	331
4. <i>Extrait de la transcription du focus group D (00:20:00 – 00:29:28)</i>	333
5. <i>Extrait de la transcription du focus group E (00:23:50 – 00:32:52)</i>	335
6. <i>Extrait de la transcription du focus group F (00:29:23 – 00:40:16)</i>	337
RESUME	341
ABSTRACT	341

« Que ce breuvage blanc administré chaque matin par Mme Gaillard à ses pensionnaires fût uniformément désigné comme du lait, alors que selon Grenouille il avait chaque matin une autre odeur et un autre goût suivant sa température, la vache dont il provenait, ce que celle-ci avait mangé, la quantité de crème qu'on y avait laissé etc. ; que la fumée, qu'une composition olfactive comme la fumée de feu, faite de cent éléments qui à chaque seconde se recombinaient pour constituer un nouveau tout, n'eût justement d'autre nom que celui de « fumée »... ; que la terre, le paysage, l'air, qui à chaque pas et à chaque bouffée qu'on aspirait s'emplissaient d'autres odeurs et étaient animés d'identités différentes, ne pussent prétendument se désigner que par ces trois vocables patauds... toutes ces grotesques disproportions entre la richesse du monde perçu par l'odorat et la pauvreté du langage amenaient le garçon à douter que le langage lui-même eût un sens » (Süskind, 1985, p. 30).

« L'homme n'est en réalité pas un, mais bien deux. Je dis deux parce que l'état de mes connaissances propres ne s'étend pas au-delà. D'autres viendront après moi, qui me dépasseront dans cette voie ; et j'ose avancer l'hypothèse que l'on découvrira finalement que l'homme est formé d'une véritable confédération de citoyens multiformes, hétérogènes et indépendants » (Stevenson, *Le cas étrange du Dr Jekyll et de Mr Hyde*, 2001, p. 73).

« Si les hommes de différentes cultures et parlant différents langages vivent dans des mondes perçus et pensés différents, les jugements de ces hommes culturellement différents ne sont ni plus vrais ni plus faux les uns que les autres puisque ces mondes sont différents. Si le monde est multiple, la vérité est plurielle » (Lenclud, 2006, p. 16).

INTRODUCTION

Notre recherche se place dans le paradigme de la « postmodernité » (Maffesoli, 2003) ou modernité « liquide » (adjectif emprunté à Bauman, 2000), qui détermine nos mondes contemporains. Ceux-ci se caractérisent par un accroissement des rencontres dites « interculturelles » dans le sens communément admis de cohabitation entre individus issus de plusieurs pays. Ainsi, la mobilité qui les définit se change en hypermobilité (Urry, 2000) (physiques, virtuelles, intellectuelles, spirituelles, identitaires, idéologiques...), qui traduit la pluralité des formes et l'ampleur des mobilités qui nous touchent au quotidien. Notre hypothèse de travail part de cette notion d'hypermobilité, dont nous étudierons les conséquences dans le monde de la recherche.

Suite à l'augmentation des mobilités de ces dernières décennies, accompagnées de « peurs liquides » (Bauman, 2006) ou peurs de l'autre¹ dues à l'accroissement des contacts, l'interculturel est devenu un sujet très prisé par les médias, en politique et dans la recherche. Mais il n'en est pas pour autant un phénomène nouveau (Dervin, 2010a), tout comme les différentes étapes de globalisation que les rencontres « interculturelles » ont toujours suivies (par exemple, les mouvements de populations à travers les continents et la diffusion de technologies, militaires, scientifiques etc. (Pieterse, 2004)). Aujourd'hui pourtant, l'expérience de globalisation que nous traversons est différente car les significations sont multipliées et questionnées à un degré beaucoup plus intense qu'auparavant (Dervin, 2011c). En conséquence, les individus et les groupes s'interrogent plus que jamais sur qui ils sont et d'où ils viennent. Le concept d'identité, étroitement lié à celui d'interculturel, n'est pas nouveau lui non plus puisqu'il est discuté depuis l'Antiquité dans le domaine de la philosophie. Ce qui est nouveau, en revanche, c'est cette « crise » identitaire qui semble toucher un grand nombre d'individus dans nos sociétés contemporaines.

Tout ceci signifie que les champs liés à la communication interculturelle, et aux sciences humaines et sociales en général, doivent revoir leurs théories et méthodes, afin de tenir compte de ce nouvel état. Ainsi, depuis ces trente dernières années, des concepts importants qui étudient l'humain dans plusieurs disciplines ont été remis en question, dont ceux de « culture » et d'« identité » (concepts clés de l'interculturel), à tel point que certains spécialistes (Brubaker (2001) ; Godelier, (2009)) s'interrogent sur leur utilité en termes de production de connaissances scientifiques, au vu de la complexité dans laquelle ils s'enfoncent. Aujourd'hui encore, le concept est tellement polysémique et problématique qu'il faudrait sans cesse le questionner dans les domaines qui traitent de la notion.

Pourtant, alors que cela est reconnu par de nombreux journalistes, décideurs, hommes politiques qui l'utilisent souvent, l'interculturel continue à être perçu comme une notion évidente, transparente, même lorsqu'elle n'est pas définie. C'est aussi le cas pour un certain nombre de chercheurs, qui ne précisent pas toujours la manière dont ils entendent le concept, pour parler d'immigration, d'éducation, de commerce, des arts, etc. Comme nous le verrons, cela mène bien souvent à des malentendus et des positionnements épistémologiques et méthodologiques ambigus car flous et contradictoires, qui risquent d'orienter et de réduire les rencontres « interculturelles » (Alaoui, 2010 ; Holliday, 2011 ; Dervin, 2011). En

¹ Précisons d'emblée que nous considérerons tout au long de cette étude que l'Autre avec un « a » majuscule concerne l'altérité absolue, tout ce qui n'est pas soi (voir à ce sujet le concept du « grand Autre » spécifique à la psychanalyse de Jacques Lacan (1978), en opposition à l'autre avec un « a » minuscule, qui concerne la personne qui n'est pas soi (en psychologie). De la même façon, nous percevons le « soi » comme l'image que l'on a de nous-mêmes (l'ego, le moi), en opposition au « Soi » spirituel, qui désignerait « la vraie nature », l'essence de l'humain, dont l'Ame ou la Conscience seraient synonymes (voir également l'archétype du Soi dans la psychologie analytique de Jung, 1996). Par souci de cohérence, nous parlerons de « mêmes », « eux », « nous » et « moi » sans majuscules.

conséquence, on assiste parfois dans les conférences ou séminaires sur l'interculturel à des discours scientifiques parfois peu éthiques, qui traitent souvent les autres de façon ethnocentrique (par exemple les participants aux études, qui deviennent des « robots culturels » (Dervin & Tournebise, 2012)).

En parallèle, de nombreuses critiques et propositions de réorientations/renouvellement de la notion voient le jour dans beaucoup de disciplines qui travaillent sur l'interculturel (Abdallah-Pretceille, 1986 ; Holliday, 2011 ; Piller, 2011 ; Dervin, 2011a en didactique des langues). Elles restent minoritaires mais contribuent à pallier le vide sémantique et méthodologique qui entoure le concept, en essayant d'éviter la confusion des termes. Elles cherchent à dépasser le culturalisme, qui pose la culture comme un alibi/une excuse pour expliquer les problèmes dits « interculturels », pour se concentrer davantage sur les contextes d'interaction et les positionnements des interlocuteurs (Dervin, à paraître 2013b), tout en insistant sur la place de l'imaginaire dans la socialité et dans la recherche (Auger, Dervin & Suomela-Salmi, 2009 ; Bauman, 2004; Maffesoli, 2010). Cette façon d'aborder la diversité est une approche renouvelée du concept, qui propose un interculturel sans culture ou un interculturel liquide.

Ainsi, la notion d'interculturel traverse actuellement une période de « turbulences » (Dervin, & Tournebise, à paraître 2013) ou changements théoriques et méthodologiques qui perturbent la recherche et l'éducation à la communication interculturelle (ECI) (Abdallah-Pretceille, 2006a) (nous nous focalisons principalement sur les discours de l'interculturel dans les mondes de la recherche et de l'éducation). Cependant, il semble que ces turbulences/changements majeurs (paradigmatiques et méthodologiques) qui agitent la recherche en éducation et les sciences humaines et sociales au sens large ne soient pas forcément pris(es) en compte dans la façon dont ces domaines sont conceptualisés aujourd'hui, et notamment dans la formation des enseignants d'interculturel. Ainsi, les praticiens de l'interculturel ne pensent pas toujours à s'inclure dans leur travail, i.e. à évaluer leur propre impact sur les discours de leurs interviewés lors de son analyse par exemple (cf. Dervin, 2011a). Pourtant, de manière globale, les étudiants/élèves sont influencés par ce que dit leur enseignant, tout comme le lecteur par les propos du chercheur lors d'une conférence ou dans l'un des ses ouvrages, ou comme les participants à sa recherche, dont le discours varie en même temps que celui du scientifique.

L'obstacle majeur lorsque l'on travaille sur l'interculturel c'est que l'on se trouve dans un champ à la fois fortement politisé, « hyperpluridisciplinaire », scientifique (Dervin & Tournebise, à paraître 2012) et idéologique car, quelle que soit sa compréhension, il traite de concepts importants tels que l'identité et la culture (Holliday, 2011). Pour cette raison, nous devons le critiquer de manière constructive et avoir recours à des regards interdisciplinaires qui soient anti-culturalistes.

Nous nous pencherons sur ces deux concepts eux-aussi ambigus de « culture » et d' « identité ». Nous nous intéressons surtout aux mobilités identitaires i.e. à la multiplicité ou liquidité qui constitue l'identité/les identités de l'individu postmoderne dans les pays occidentaux et plus précisément, nous tâcherons de voir quel est l'impact des turbulences expérimentées par l'interculturel sur l'identité des enseignants de communication interculturelle dans le supérieur en Finlande.

Nous avons choisi ce petit pays du nord de l'Europe (six millions d'habitants), membre de l'Union européenne depuis 1995, car malgré sa population réduite, il est très souvent cité en exemple à suivre ces dernières années. En effet, la Finlande est à la tête de nombreux classements médiatiques et internationaux dans de nombreux domaines tels que la santé, la qualité de vie, l'économie etc. et l'éducation (Dervin, 2013c). Ainsi, la majorité des chercheurs en sciences de l'éducation du monde entier n'ignore pas que la Finlande compte

parmi les premiers pays dans la plupart des enquêtes internationales. Par exemple, les universités finlandaises bénéficient d'une réputation d'excellence (que cela soit justifié ou non comme nous le verrons) grâce à de bons classements au niveau international (l'université d'Helsinki fait partie des 100 meilleures universités mondiales)². Ces bons résultats sont mis en avant dans la campagne de promotion de la « marque » finlandaise (*Branding Finland*) mise en place par le ministre des affaires étrangères Alexander Stubb à partir de 2008³ afin de valoriser les domaines d'excellence du pays (comme la formation des enseignants) et dans le but d'attirer les touristes, chercheurs, éducateurs, étudiants, responsables politiques, journalistes étrangers etc.⁴ Ceux-ci sont de plus en plus nombreux à essayer de comprendre les raisons de ce succès afin d'en employer les méthodes à domicile. Ce nouveau style de tourisme contribue en retour à nourrir le commerce de la marque finlandaise et à augmenter ainsi sa cote de popularité, ce dont le pays profite en exportant son éducation (formations, enseignants, formateurs d'enseignants...), surtout à destination de l'Arabie Saoudite, de la Chine et des Emirats (Dervin, 2013c). Cela représente alors une source de revenus non négligeable pour les universités notamment, car celles-ci ne sont plus entièrement financées par l'Etat depuis que la loi universitaire de janvier 2010 les rend plus autonomes, et elles doivent donc trouver des moyens de financement.

Grâce à cette excellente réputation (on parle même du « miracle » finlandais), le nombre d'étudiants étrangers a aussi largement augmenté ces dix dernières années et deux points importants sont alors à considérer : a) puisque la Finlande cherche à s'internationaliser, il lui est nécessaire de promouvoir une éducation interculturelle qui permettrait aux étudiants de mieux appréhender cette diversité : c'est la raison pour laquelle la majorité des universités finlandaises propose des programmes d'enseignement de l'interculturel, b) si l'on considère que le pays revendique la formation des enseignants comme l'un de ses domaines d'excellence⁵, on peut alors s'interroger sur ce que l'éducation interculturelle en Finlande représente en termes d'objectifs, d'enseignements et de formations des enseignants. Nous nous intéressons dans cette recherche à la façon dont la diversité est traitée au niveau universitaire, i.e. quels sont les cours d'interculturel proposés et quel est leur contenu. Nous entendons ainsi faire le lien entre les discours qui promeuvent l'interculturel en Finlande (programmes, types de cours enseignés) et les différentes approches de ce concept qui fluctuent dans les discours de ceux qui l'enseignent. Nous verrons ainsi quelle(s) image(s) de l'interculturel est/sont mise(s) en avant dans les institutions d'éducation finlandaises par rapport à la façon dont les enseignants/chercheurs présentent leur enseignement d'une vision d'un savoir de l'altérité. Pour cela, nous proposons d'expliquer les diverses perceptions de l'interculturel répertoriées par Dervin (2010a) tout en les illustrant par une analyse des discours d'enseignants et enseignants-chercheurs impliqués dans l'éducation interculturelle au niveau du supérieur. Nous espérons que ces discours nous donnerons une idée de la façon dont l'interculturel est enseigné. En parallèle, nous nous efforçons de trouver la place d'un interculturel renouvelé parmi ces discours et de dissocier l'image de l'éducation interculturelle qui est promue en Finlande de ce qui est proposé en réalité (Tournebise, 2012).

1. Problématiques

² <http://www.reseautudiant.com/forum/download.php/187,2033/classement-universites-2011-shanghai-381.pdf>, visité le 24/08/2013.

³ <http://www.alexstubb.com/artikkelit/Stubb%20Jan%202011.pdf> et

<http://formin.finland.fi/Public/default.aspx?contentid=206470&nodeid=15145&culture=en-US>, visités le 12/12/2013.

⁴ <http://nation-branding.info/2010/11/27/finland-nation-branding-strategy-unveiled/>, visité le 19/11/2011.

⁵ Enquête internationale PISA, menée par l'OCDE auprès des jeunes de 15 ans.

Tout comme de plus en plus de spécialistes de l'interculturel le préconisent (Abdallah-Pretceille, Dervin, Gillespie...), notre recherche se veut interdisciplinaire (/ transdisciplinaire) et mêle des concepts issus de la linguistique, de la sociologie, de l'anthropologie et de la philosophie (nous aurons souvent recours aux propos du sociologue Z. Bauman, qui symbolise cette interdisciplinarité), car nous espérons que ce croisement des théories nous permette de trouver des concordances et des complémentarités que nous pourrions exploiter. Nous traitons l'interculturel principalement dans les mondes de la recherche et de l'éducation et nous nous penchons sur les enseignants et enseignants-chercheurs de français, d'anglais, d'économie, de religion etc. qui abordent l'interculturel dans l'enseignement supérieur en Finlande⁶. Nous nous demandons enfin comment ces enseignants impliqués dans l'éducation interculturelle perçoivent et traitent le concept, i.e. comment ils le construisent, le conceptualisent et le négocient.

Alors que nous observons un accroissement des démarches critiques envers un interculturel qui s'appuie sur les cultures pour expliquer les comportements, nous pensons qu'il peut être intéressant d'en vérifier l'impact dans les discours des praticiens spécialisés dans l'éducation à l'interculturel, car ces derniers sont aussi bien souvent des chercheurs qui doivent se tenir informés des avancées du domaine. Sans toutefois critiquer ou remettre en cause leurs discours, nous chercherons à voir si et comment ces idéologies se retrouvent dans leur enseignement. Nous supposons que certains aspects théoriques de la recherche sur l'interculturel pourront ne pas être abordés dans les discussions, parce que les chercheurs du supérieur en Finlande sont également tenus de s'impliquer activement dans le monde de la recherche, dans leurs domaines respectifs (théologie, communication etc.), ce qui leur laisserait moins de temps pour se former à l'interculturel.

Pour ce faire, nous aurons recours aux paradigmes postmodernes (nous adoptons le point de vue des recherches postmodernes en sociologie⁷ et en anthropologie⁸) et aux sciences du langage (analyse du discours et théories de l'énonciation), qui considèrent que l'identité d'un individu n'est pas unique ou acquise mais qu'elle est instable et liquide (Bauman, 2000). Ceci nous permettra d'étudier la co-construction⁹ identitaire dans les discours des enseignants/-chercheurs d'interculturel du supérieur en Finlande, afin de vérifier comment ils définissent l'interculturel (ou non) et comment leurs discours montrent leur(s) perception(s) du concept. C'est en analysant l'expression, la construction et la mise en scène de soi, des identités et des altérités des participants lorsqu'ils parlent d'interculturel que nous pensons obtenir une idée de ce qui peut être enseigné et, par la suite, modifié dans la pratique. C'est à partir de groupes focalisés (appelés aussi « groupes centrés » ou *focus groups*) que nous tâcherons d'observer la façon dont les enseignants d'interculturel interrogés se positionnent par rapport à leur étrangeté à travers leurs discours avec l'autre.

Pour analyser ces phénomènes, nous utiliserons l'analyse du discours inspirée d'auteurs francophones, et plus particulièrement de l'école française de la deuxième génération (les théories de l'énonciation (Kerbrat-Orecchioni, 2002 ; Marnette, 2005) et une approche du dialogisme inspirée par Bakhtine (1977)), car ces méthodes permettent de mettre en avant la complexité identitaire en posant l'hétérogénéité du discours comme principe, c'est-à-dire qu'elles considèrent que tout discours inclut la présence ou « voix » de l'autre. Repérer la présence de ces voix dans les discours des enseignants/chercheurs (à l'aide des pronoms et

⁶ Nous considérons les enseignants de différentes nationalités qui enseignent la communication interculturelle en tant que matière principale ou qui l'incluent dans leurs cours, à un public d'adultes et dans différents domaines.

⁷ La sociologie du quotidien (Goffman (1973a, 1973b, 1974) ; Kaufmann (2004)), de l'orgie (Maffesoli, 1985, 1988, 1998)...

⁸ Entre autres, l'anthropologie des mondes contemporains (Augé, 1994, 1999, 2006), de la globalisation (Hannerz, 1996, 1999).

⁹ Qui doit être comprise comme un processus de construction identitaire en interaction, avec la participation de chaque membre.

des métaphores, par exemple), peut permettre de démontrer comment celles-ci participent à la construction de leur identité pendant l'interaction (ou co-construction identitaire). A partir de là, nous espérons pouvoir observer comment les relations entre ces interactions verbales donnent lieu à des instabilités (éventuelles contradictions, omissions...), dont l'étude nous aidera à déduire leur(s) façon(s) de concevoir l'interculturel. Ces outils d'analyse sont, de plus, intéressants pour aborder les discours sur un interculturel renouvelé, i.e. un interculturel critique, constructiviste et anti-culturaliste/anti-essentialiste, qui va plus loin qu'une vision figée des phénomènes qui en relèvent (Dervin, 2008e).

Enfin, nous nous appuyons sur les principes de l'interculturel francophone (« à la française »), renommé « humanisme du divers » par Abdallah-Pretceille (2003), qui théorise le concept depuis les années 80 avec Porcher (1996), et dans lequel c'est la personne en interaction qui est considérée (Abdallah-Pretceille, 2006). En ce sens, nous ne chercherons pas un résultat reproductible mais analyserons plutôt des stratégies humaines en situation, dans des contextes particuliers.

Nous posons plusieurs questions de recherche :

- Comment notre sujet se construit-il au niveau identitaire lorsqu'il parle d'interculturel et comment cela se traduit-il au niveau des discussions que nous nous proposons d'effectuer ? Cela revient à se demander quelles stratégies identitaires il met en avant dans les discussions, à qui il s'identifie (voix collectives, personnelles...) et quels sont les rôles joués par ces autres, ces « voix » dans son récit et dans sa construction identitaire. Nous nous posons également la question de savoir comment l'étude des rencontres avec l'autre aide à obtenir des informations sur le soi dans ce contexte spécifique.
- Comment l'enseignant se positionne-t-il par rapport à sa compétence interculturelle et son étrangeté et quel est l'impact sur ses cours, sa façon d'enseigner, de transmettre son expérience de la diversité ? Nous nous demanderons aussi comment le professeur peut préparer ses étudiants à la diversité si lui-même n'a pas été formé à la réflexion sur l'altérité.
- Comment vérifier d'un point de vue linguistique une notion aussi complexe que celle de l'identité ? Sachant qu'il est impossible de sonder totalement les pensées d'un individu (les connaît-il lui-même ?), pouvons-nous nous appuyer sur l'analyse du discours pour comprendre comment une personne construit son identité ?
- Nous avons dit que les différentes perceptions de l'interculturel étaient des idéologies : quelles sont ces idéologies qui traversent les discours des praticiens de l'interculturel ? Leur étude révèle-t-elle des malentendus autour de la notion (Dervin & Tournebise, 2012a) ? Nous ne chercherons certainement pas à remettre en cause leurs discours/façons de faire, mais envisageons de voir si et à quel point les nouvelles idéologies (plus critiques et qui se multiplient) se retrouvent dans leurs pratiques.

Globalement, nous nous interrogeons sur la façon d'aborder les discours sur l'interculturel de manière renouvelée, c'est-à-dire qui va au-delà d'une vision statique des phénomènes qui s'y rattachent.

2. Hypothèses

Notre recherche entend repérer dans quelle(s) approche(s) de l'interculturel (que nous développerons par la suite) se situent les discours des enseignants de communication « interculturelle » et comment ils passent (ou non) de l'une à l'autre.

Premièrement, nous vérifierons comment ils conceptualisent l'interculturel et en particulier l'interculturel renouvelé à partir des façons dont leurs discours montrent comment ils conçoivent les divers principes du concept, que nous étudierons. Nous émettons l'hypothèse qu'ils sont plus à même d'être réceptifs à l'approche par le mélange (interculturel renouvelé) de par leur profession, puisqu'ils sont aussi chercheurs pour la plupart et doivent donc se tenir au courant des avancées dans le domaine, mais qu'en l'absence de formation appropriée, il se pourrait que leurs discours s'apparentent davantage aux approches culturaliste ou différentialiste. C'est pourquoi nous pensons trouver de nombreuses contradictions et imprécisions dans leur discours.

Deuxièmement, à travers les dispositifs linguistiques exprimés dans les discussions de groupe, nous pensons pouvoir vérifier l'instabilité et la pluralité de l'identité, grâce à des indices d'identifications multiples, de changements d'opinions, de points de vue, bref, de liquidité observés dans leurs discours. Il s'agit du paradigme de l'identité liquide posé par Bauman (2000), qui réfute l'idée d'une identité unique et indivisible et rejette les perceptions culturalistes de certaines approches interculturelles. Nous entendons relever cette fluidité identitaire dans la façon dont les enseignants vont référer à des tiers, i.e. à d'autres voix (le dialogisme), qui vont probablement ponctuer leurs discours. Nous espérons que l'étude des contradictions, des métaphores et des pronoms va nous y aider.

Troisièmement, identifier les différentes voix qui traversent les discours des enseignants grâce au dialogisme, mais aussi repérer à quel moment elles interviennent, va nous permettre de comprendre comment se construit la perception de soi et de l'autre dans le paradigme postmoderne/moderne liquide (que nous expliquerons brièvement).

3. Objectifs

- Observer les interactions entre les participants : celles-ci permettront de voir quelle(s) facette(s) de leur identité ils mettent en avant à différents moments de la discussion. Nous espérons trouver les différentes voix internes et externes qui apparaissent dans leurs discours grâce aux métaphores (elles sont un bon moyen d'analyser l'identité), pronoms, catégorisations...,
- Cerner la façon dont les participants vivent l'interculturel au quotidien, même dans leur propre pays, sans voyager ; comment évoluent ceux qui voyagent vs. ceux qui ne voyagent pas dans l'enseignement : est-ce que cela change quoi que ce soit de partir ou de rester dans son pays d'origine, si dans les deux cas l'on n'a pas reçu de formation à l'interculturel ?
- Voir si et comment leur expérience de la mobilité influence leur façon d'enseigner la communication interculturelle (puisque notre recherche était, au départ, inscrite dans une optique de mobilité des enseignants), i.e., voir comment ils font le lien entre qui ils pensent être et les changements qui s'opèrent à travers leurs voyages
- Eviter au maximum l'influence du chercheur pour ne pas que les participants essaient de donner le discours qu'ils pensent que le chercheur attend,
- Voir l'évolution de leur perspective sur l'interculturel et savoir s'ils sont informés des avancées scientifiques sur l'interculturel renouvelé.

L'objectif en définitive est de faire parler les interviewés autour d'un sujet, puis de relever des exemples de co-construction identitaire qui apparaissent dans les discours qu'ils ont produits,

en d'autres termes, d'obtenir du discours sur leurs perceptions du concept afin d'obtenir des indices sur les différentes facettes de leur identité et leur(s) perception(s) de l'interculturel au travail, dans leur recherche et dans leur vie quotidienne.

4. Annonce du plan

Notre recherche s'organise en deux parties, une partie théorique et une partie empirique qui s'appuie sur un corpus d'entretiens de groupes.

Le premier chapitre de la première partie entend faire le point sur un concept ambigu, celui de l'interculturel dans l'enseignement supérieur finlandais. Nous commencerons par étudier ce contexte de recherche, pour ensuite nous pencher sur les différentes façons de gérer la diversité, qui varient selon les modèles politiques et ont un impact sur l'éducation, soit le multiculturalisme, le culturalisme et l'interculturalisme (origines, définitions, principes et limites). Nous terminerons ce chapitre en passant en revue les différentes perceptions de l'interculturel répertoriées par Dervin, puis présenterons les changements/turbulences qui nous semblent nécessaires pour renouveler l'interculturel en éducation, et que nous utiliserons pour analyser notre corpus. Dans le deuxième chapitre, nous verrons les concepts d'identité et de culture plus en détails (histoire, évolution, fonctions, impact, limites, tentatives de définition). Nous commencerons par étudier la façon dont « identité » et « culture » sont perçus dans les grands récits (Lyotard, 1979) de la modernité et de la postmodernité, particulièrement dans le paradigme de la postmodernité, pour enfin insister sur la nécessité de renouveler ces concepts également.

Le chapitre trois présente une méthodologie pour analyser l'interculturel liquide/renouvelé. Nous présenterons tout d'abord la méthode d'analyse retenue, soit l'analyse du discours inspirée d'auteurs francophones (son histoire, ses principes), plus particulièrement les théories de l'énonciation (définition, acteurs, intérêts), que nous combinerons à une approche du dialogisme issu du cercle de Bakhtine (1977), avec les travaux notamment de Rabatel (2008), Vion (2005) et Rosier (2008). Nous justifierons notre choix quant à la méthode d'analyse en la distinguant des autres termes qui s'en rapprochent, notamment de la polyphonie ; puis nous donnerons la définition et les grands principes du dialogisme, expliquerons la multiplicité des voix présentes dans les discours, montrerons l'importance de l'autre et le rôle de l'interaction, pour enfin nous intéresser à nouveau aux concepts de culture et d'identité, sous l'angle du dialogisme.

La deuxième partie est consacrée à l'analyse : le premier chapitre présentera le corpus, composé de groupe centrés ou *focus groups*, en commençant par la méthode de collecte des données. Nous justifierons le choix de la méthode, étudierons l'origine et l'évolution des groupes centrés, ferons le tri parmi la profusion de leurs appellations, en donnerons quelques définitions, établirons les avantages de la méthode et développerons finalement la méthodologie, soit la composition des groupes, la préparation, le traitement et l'analyse des données, en prenant soin de préciser l'impact des choix préalables sur les données, de prévenir contre les dangers de l'extrapolation, d'expliquer comment analyser l'interaction, pour donner les limites de cet outil. Le deuxième et dernier chapitre concerne l'analyse à proprement parler et se compose de plusieurs parties : les questions de recherche préliminaires à l'analyse, la présentation du corpus, puis l'analyse des données, dans laquelle nous nous appuierons sur les changements (turbulences) pour un interculturel renouvelé en éducation ainsi que les différentes approches de l'interculturel que nous aurons vus dans la partie théorique.

PREMIERE PARTIE

CHAPITRE PREMIER, pour faire le point sur l'enseignement de l'interculturel dans le supérieur : théories et méthodologies autour d'un concept ambigu

1. Contexte de recherche : l'enseignement interculturel dans le supérieur en Finlande

Le nombre d'universités finlandaises est passé de vingt à seize en 2010, après trois fusions¹⁰, auxquelles s'ajoutent vingt-cinq instituts polytechniques ou universités de Sciences Appliquées (AMK en finnois)¹¹, qui dépendent du ministère de l'Education et de la Culture¹². En 2010 toujours, les universités accueillait 168 724 étudiants et les instituts polytechniques 138 175 (Garam, I. & Korkala, 2011, p. 23)¹³. Nous nous concentrons sur les universités, dont l'organisation a été profondément bouleversée par la loi universitaire de janvier 2010, qui les rend plus autonomes. Ainsi, elles ne dépendent plus du budget de l'État mais reçoivent une attribution selon un certain nombre de critères (comme le nombre d'étudiants inscrits/diplômés, les publications scientifiques et l'influence¹⁴), soit les deux tiers de leur financement¹⁵. La pression de l'État est donc importante en ce qui concerne les objectifs à atteindre, ce qui incite les universités à rendre leurs programmes attractifs.

1.1 La bonne notoriété de l'éducation finlandaise est mondialement reconnue

La Finlande bénéficie d'une excellente réputation, grâce notamment aux bons résultats obtenus lors du « Programme international pour le suivi des acquis des élèves » (PISA¹⁶). Ce programme est un ensemble d'études menées tous les trois ans par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) et vise à mesurer les performances des différents systèmes éducatifs mondiaux en évaluant les compétences acquises par les élèves en fin d'obligation scolaire (à quinze ans)¹⁷. Avec d'autres organisations comme l'*Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA)¹⁸, l'OCDE compare le niveau des étudiants du monde entier depuis les années soixante, ce qui a participé à la

¹⁰ Les universités de Joensuu, Kuopio et Savonlinna font désormais partie de l'Université de l'Est de la Finlande depuis le 1^{er} janvier 2010.

¹¹ http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/FINLANDE_25-3-13_cle415f84.pdf, visité le 25/09/2013.

¹² http://www.cimo.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/cimo/embeds/cimowwwstructure/21273_Faktaa_1b_2011_web.pdf, visité le 13/09/2012.

¹³ En 2012, le nombre total d'étudiants du niveau supérieur (universités et instituts polytechniques) était toujours voisin des 300 000 https://tilastokeskus.fi/til/opisk/2012/opisk_2012_2013-01-29_tie_001_en.html, visité le 28/06/2013.

¹⁴ Voir note de bas de page 11.

¹⁵ Seules l'université d'Aalto à Helsinki et l'Université de technologie de Tampere sont gérées par des fondations privées.

¹⁶ *Programme for International Student Assessment*.

¹⁷ <http://www.oecd.org/pisa/46624382.pdf>, visité le 18/08/2013.

¹⁸ <http://www.iea.nl/>, visité le 25/06/2013.

différentiation entre les politiques éducationnelles et au développement de la compétition internationale, elle-même liée à la croissante mobilité des étudiants, enseignants et chercheurs. En conséquence, la qualité de l'éducation est devenue un « produit », une marque sur laquelle il est possible de commercer (Schatz & Dervin, soumis 2013).

En effet, depuis qu'elle a été classée première au PISA en 2000¹⁹, l'éducation finlandaise est mise en avant au niveau mondial et, tout comme ceux qui ont obtenus de bons résultats, est devenue un modèle à suivre pour les autres pays (Sahlberg, 2011). Les résultats et avancées sont soulignés sur un certain nombre de sites officiels finlandais, notamment celui du Ministère de l'Éducation et de la Culture²⁰. De nombreux chercheurs en éducation, des particuliers, des professionnels de l'économie²¹ parlent même du « miracle finlandais », investiguant les raisons pour lesquelles le pays (dont le système éducatif ne faisait pas particulièrement l'objet d'attention dans les années 80) se retrouve propulsé en tête des classements en tout juste vingt ans (Sahlberg, *idem*). Ils mettent en avant la qualité de l'enseignement (Niemi et al., 2012) et promeuvent, entre autres, l'excellence de la formation des enseignants proposée dans les universités²², due en particulier à la confiance et à l'autonomie qui leur sont accordées (Dervin & Järvinen, 2012, p. 3). Pour Sahlberg (*id.*, p. 34), le succès du système éducatif finlandais dans le primaire et le secondaire vient du fait que les meilleurs enseignants sont recrutés à la base grâce à une bonne valorisation du métier et qu'ils bénéficient de beaucoup de pratique lors de leur formation et d'une grande indépendance pendant leur vie professionnelle. Ils ont, de plus, moins d'heures de cours (600h de cours en Finlande/1080 aux Etats-Unis (*id.*, p. 37)) et ils ne sont pas inspectés (*a priori*, mais Dervin se pose la question de savoir sur quels critères se base l'augmentation des salaires des enseignants les plus performants (Dervin & Järvinen, *id.*, p. 4)). Depuis les réformes de l'éducation finlandaise, les enseignants bénéficient de plus d'autonomie et de responsabilité dans le primaire que dans l'enseignement secondaire supérieur en ce qui concerne l'évaluation des étudiants et l'élaboration du curriculum, car la planification du curriculum dépend des écoles et des municipalités pour le primaire, et du *National Curriculum Framework For Basic Education* pour l'enseignement secondaire supérieur (Sahlberg, *id.*, p. 37). Pour ce qui est des élèves, le rythme scolaire est une des raisons de ce succès : ils ont moins d'heures de cours (les cours s'arrêtent en début d'après-midi) ; moins de contrôles et donc moins de stress avec pour résultat une quasi absence de redoublements (*Less is more* est l'un des principes de l'éducation finlandaise, d'après Sahlberg (2010, p. 5)). Sahlberg résume ces points dans des présentations intitulées par exemple *Key drivers of educational performance in Finland* (*id.*) ou *Finnish Lessons. Why are Finnish Students so Smart?* (2011a) avec des slogans comme *The Finnish Way 1: Less is Better*, *The Finnish Way 2: Test Less, Learn More*, *The Finnish Way 3: Teaching is a Dream Job* (2011a), ou encore *Less is more: teach less, learn more* (2010, p.7).

Ce succès se répercute sur l'enseignement supérieur finlandais, qui jouit également d'une bonne réputation, malgré des classements assez mauvais au niveau mondial comme le montre le classement de Shanghai de 2011 (*Academic Ranking of World Universities*), dans lequel l'université d'Helsinki est la seule université finlandaise classée parmi les 100 meilleures

¹⁹ <http://www.minedu.fi/pisa/2000.html?lang=en>, visité le 24/09/2013.

²⁰ <http://www.minedu.fi/OPM/?lang=en>, visité le 25/06/2013.

²¹ Voir la critique de Gabriel H. Sahlgren, directeur de recherche au Centre for Market Reform of Education, bas é à l'institut des affaires économiques : <http://blogs.spectator.co.uk/coffeehouse/2013/06/is-finland-a-choice-less-education-miracle/>, visité le 25/06/2013 ou encore l'article de L. Maurin : <http://www.alternatives-economiques.fr/education---un-miracle-finlandais- fr art 693 20783.html>, visité le 25/06/2013 ou une vidéo de la chaîne Arte, disponible à cette adresse : <http://www.arte.tv/fr/6341840,CmC=6342094.html#.TxcuH2rMe-g.twitter>, visité le 25/06/2013, qui utilisent tous le terme de « miracle ».

²² <http://www.arte.tv/fr/6341840,CmC=6342094.html#.TxcuH2rMe-g.twitter>, visité le 25/06/2013.

universités mondiales²³. Pourtant, le système d'enseignement supérieur finlandais bénéficie de nombreux atouts comme un fort équipement en technologie moderne, une grande sélectivité à l'entrée et un critère d'excellence, largement encouragé par l'Académie de Finlande au niveau financier. Les universités proposent également des programmes en anglais, alors que ce n'est pas forcément le cas dans d'autres pays d'Europe, et des conditions de travail plus avantageuses puisque les groupes sont, de manière générale, plus réduits.

Mais globalement, alors que c'est grâce à sa bonne réputation qu'elle attire de nombreux étudiants étrangers, très peu des chercheurs qui s'intéressent au succès de l'éducation finlandaise se penchent sur l'éducation interculturelle (Dervin et al., 2012, p. 3).

1.2 Comment l'éducation finlandaise est commercialisée

Depuis quelques années, le pays cherche à valoriser et à profiter de la bonne notoriété de son éducation, par des stratégies marketing qui ont débuté au début des années 2000 et qui lui permettent de s'enrichir (Dervin & Järvinen, 2012): par exemple, l'éducation fait partie de la campagne de promotion de la « marque » finlandaise (*Branding Finland*) mise en place par le ministre des affaires étrangères Alexander Stubb à partir de 2008²⁴ afin de valoriser les domaines d'excellence du pays et dans le but d'attirer les touristes, chercheurs, étudiants, journalistes etc.²⁵ Cette idée de promotion de la marque d'une nation date du 18^{ème} siècle, lorsqu'avec la naissance de la modernité, l'Etat-nation n'est plus seulement perçu comme un concept psychologique et politique qui unit les citoyens d'un même pays entre eux (et indirectement, contre les autres), mais devient un moyen stratégique plus global de véhiculer une certaine image de l'identité nationale, orienté vers le profit et la compétition. Le concept de *nation branding* fut proposé par Anholt en 1993 et nommé par Olins (2000). Il est aujourd'hui adopté par un grand nombre de pays (Schatz & Dervin, soumis 2013, p. 1), à tel point qu'Anholt inventa l'*Anholt Nation Brand Index*, une étude qui évalue chaque année les images d'une cinquantaine de pays et que d'autres spécialistes du *branding* avec qui il collabora établirent un programme commandé par le conseil de promotion de la Finlande, qui déboucha sur un livre intitulé *How to brand nations, cities and destinations: A planning book for place branding* (2009) (Schatz & Dervin, *id.*, p. 4). Leurs conclusions montrent que peu de pays parviennent à mettre en œuvre le *nation branding* sur le long terme (soit entre vingt et trente ans) pour des raisons financières, mais aussi parce que les gouvernements changent souvent et parce que le concept est nouveau, il est difficile de mesurer la réussite des techniques de *branding*. A noter, le fait qu'Anholt a récemment changé le nom de *nation branding* pour celui de *competitive identity* (Anholt, 2007; 2010): l'objectif est de différencier l'image d'un pays par rapport aux autres afin de mieux la valoriser et parce que la connotation du premier pouvait l'associer au domaine des affaires uniquement (Schatz & Dervin, *id.*).

Le commerce de l'éducation est particulièrement fort en Finlande, qui a récemment choisi d'exploiter cette filière pour valoriser son image de marque. Ainsi, Stubb demanda à la *Finnish Country Brand Delegation* de produire le rapport *Mission for Finland, how Finland will demonstrate its strengths by solving the world's most wicked problems* (Country Brand Report, 2010), qui a pour but d'ici à 2030 d'assoier l'image/l'identité de la marque finlandaise, principalement sur trois thèmes: la fonctionnalité, la nature/l'écologie et l'éducation.

²³ <http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>, visité le 25/06/2013.

²⁴ <http://www.alexstubb.com/artikkelit/Stubb%20Jan%202011.pdf> et

<http://formin.finland.fi/Public/default.aspx?contentid=206470&nodeid=15145&culture=en-US>, visités le 25/06/2013.

²⁵ <http://nation-branding.info/2010/11/27/finland-nation-branding-strategy-unveiled/>, visité le 19/11/2011.

Globalement et comme l'annonce le sous-titre du rapport, le gouvernement finlandais se propose de montrer l'exemple en résolvant les plus importants problèmes mondiaux. En ce qui concerne l'éducation, le rapport vise d'une part à exporter le savoir-faire finlandais (après que le Ministère de l'Education et de la Culture a constaté une demande sur le marché de l'Education internationale (MOEC, 2010, p.3)) et précise clairement: "*Finland offers the world better education and teachers*"²⁶ (Country Brand Report, 2010, p. 3) ; d'autre part, le rapport montre que le pays cherche à attirer les chercheurs, étudiants, enseignants et formateurs dans ses universités, avec les moyens que nous avons vus. Il est important de préciser que ce rapport s'intéresse en fait à l'éducation dans le primaire, mais des extraits comme celui-ci peuvent être, et sont d'ailleurs, régulièrement extrapolés à toute l'éducation finlandaise. On s'aperçoit alors que ces discours ambigus contribuent eux-aussi à la diffusion de la bonne image du pays en matière d'éducation.

Pour Schatz & Dervin (soumis 2013), cette compétition entre identités nationales pose bien sûr un problème pour les chercheurs critiques de l'interculturel, en ce sens qu'elle commercialise le concept de culture, déjà bien utilisé dans les domaines scientifiques, politiques et par les médias et les individus au quotidien, à des fins de réduction de soi et de l'autre, en l'occurrence la réduction de tous les habitants d'une nation à une seule « essence », comme nous le verrons, en ignorant les mélanges et les constants changements qui la traversent. Le champ de l'éducation à la communication interculturelle (ECI), qui s'appuie bien souvent sur le concept de culture, n'a jusqu'alors toujours pas tenu compte du préjudice et de l'injustice causés par de telles images, dans lesquelles certains (pays, personnes...) sont perçus comme supérieurs à d'autres. Dans le paradigme postmoderne auquel nous adhérons, il vaut mieux percevoir les cultures comme des entités imaginées (Holliday, 2011) et comprendre comment celles-ci sont utilisées pour stigmatiser l'autre étranger (Schatz & Dervin, *id.*). Dans le *nation branding* par exemple, ce sont les différences entre les nations qui sont mises en avant pour se promouvoir, ce qui aboutit au renforcement des stéréotypes et à la catégorisation des personnes selon leurs identités culturelles. En termes d'interculturalité, le *nation branding* conduit aussi bien au culturalisme (Abdallah-Pretceille, 1986 ; nous verrons cette notion un peu plus loin) qu'à l'essentialisme (Bucholz & Hall, 2005), qui détermine le comportement des individus selon leur appartenance à une certaine « essence »/culture.

Quoiqu'il en soit, cette bonne réputation contribue à la forte attractivité des étudiants/enseignants/chercheurs étrangers pour les universités finlandaises²⁷, et le pays connaît une mobilité estudiantine entrante de plus en plus développée²⁸.

1.3 Les objectifs du gouvernement finlandais pour augmenter la mobilité au niveau universitaire

La mobilité est l'un des éléments centraux du « Plan de Développement pour l'Education et la Recherche 2011-2016 » publié par le Ministère de l'Education et de la Culture (2012). L'objectif est clair: "*The goal for the Government is to make Finland the most competent country in the world by 2020*" (p. 9), notamment en augmentant la mobilité des étudiants à long terme de 30% et les détachements internationaux des enseignants, plus autres mobilités de 20% (*id.*, p. 41), d'ici à 2016. Il s'agit aussi pour le gouvernement d'augmenter le nombre

²⁶ Le rapport s'adresse en fait à l'éducation dans le primaire, mais des extraits comme celui-ci sont régulièrement extrapolés à toute l'éducation finlandaise. On s'aperçoit alors que ces discours ambigus contribuent eux-aussi à la diffusion de la bonne image du pays en matière d'éducation.

²⁷ Voir note de bas de page 11.

²⁸ Pour plus de détails au sujet du mythe de l'éducation Finlandaise, voir Dervin, 2013c et 2013d.

d'étudiants entrants, qui est jugé trop faible (p. 49), grâce notamment à la coopération avec des pays leaders dans la recherche.

Les objectifs concernant l'internationalisation de l'enseignement supérieur sont également précisés dans la *Strategy for the Internationalisation of Higher Education Institutions in Finland 2009-2015* (Ministère de l'Education, 2009) : d'ici à 2015, le programme prévoit une augmentation de 30% de la mobilité annuelle dans l'éducation et la formation professionnelle (le nombre d'étudiants et stagiaires entrants et sortants, à court et à long terme, dans les universités doit augmenter de 6% par rapport à 2007 et passer à 16000, le nombre d'enseignants et chercheurs entrant et sortant, à court et à long terme, dans les universités doit atteindre les 8000 (augmentation de 29%) et le nombre d'étudiants non-finlandais diplômés (*non-Finnish degree students*) dans les institutions d'enseignement supérieur (instituts polytechniques et universités) doit progresser d'environ 17 000 en 2013 (Dervin & Layne, 2013, p. 2) à 20 000 en 2015 (Ministère de l'Education, 2009).

Certains de ces objectifs sont sur le point d'être atteints, notamment l'augmentation de la mobilité étudiante, qui s'accroît chaque année ; d'autres sont encore à améliorer mais se trouvent en bonne voie et il reste beaucoup à faire, surtout au niveau de la mobilité des enseignants, chercheurs et experts (en 2009, 1300 enseignants et chercheurs finlandais ont effectué un séjour d'au moins deux semaines à l'étranger et 1700 sont venus en Finlande, pour au moins deux semaines (Garam & Korkala, 2011, p. 3²⁹)).

Quoiqu'il en soit, les données avancées par Garam & Korkala (*id.*) montrent une très forte augmentation de la mobilité universitaire dans les années 2000 : presque 50% d'étudiants sortants supplémentaires et deux fois plus d'étudiants entrants que dix ans auparavant ; l'accroissement a été particulièrement fort entre 2008 et 2010: en 2010, 10 123 étudiants sortent du pays et 8 990 entrent à l'université finlandaise (*id.*, p. 5). La mobilité se concentre surtout dans les institutions du sud et de l'est de la Finlande. La plupart des arrivants viennent de France, d'Allemagne, de Pologne, d'Espagne, d'Italie ou de Russie et les étudiants sortant se dirigent vers la Suède, l'Allemagne, l'Espagne, l'Angleterre, la France et les Etats-Unis (Garam & Korkala, *id.*). 75% des étudiants qui viennent à l'université en Finlande passent par le programme Erasmus (*id.*). En plus des 8990 étudiants en échange, les établissements d'enseignement supérieurs finlandais comptaient environ 14 000 *degree students* ou étudiants qui font leur diplôme entier à l'étranger inscrits en deuxième et troisième cycles en 2009³⁰. Le nombre de ces derniers a fortement augmenté et a même plus que doublé dans les années 2000.

En conséquence, et même s'ils ne représentent que 4% des étudiants inscrits à l'Université, on retiendra que le nombre d'étudiants étrangers au total a considérablement augmenté ces dix dernières années (82% entre 2000 et 2009³¹), dépassant la barre des 20 000 en 2009³² et promettent d'augmenter encore d'ici à 2015, d'après les objectifs prévus par le Ministère de l'Education et de la Culture.

²⁹ Les données ci-dessous sont extraites d'une publication de Garam & Korkala (2011), qui ont étudié les statistiques récoltées par le *Centre for International Mobility in Finland* (CIMO) pour l'année 2010. Cette étude concerne la mobilité des étudiants, enseignants et chercheurs dans l'éducation et la formation professionnelle et dans l'enseignement supérieur en Finlande. Ces statistiques peuvent être faussées parce que les étudiants qui font toutes leurs études à l'étranger (*degree students*) et ceux qui font des séjours de moins de trois mois ne sont pas comptabilisés dans les statistiques CIMO (Garam & Korkala, *id.*, p.34).

³⁰ http://www.stat.fi/index_en.html, visité le 28/06/2013.

³¹ Voir note de bas de page 11.

³² http://www.cimo.fi/news/other_current_issues/finland_does_well_in_isb, visité le 30/12/2011.

1.4 La nécessité de prendre en compte la diversité dans l'enseignement supérieur finlandais

Afin d'aider les étudiants étrangers et finlandais à mieux appréhender cette nouvelle diversité, il est nécessaire de mettre en place une éducation à l'interculturel, c'est pourquoi la majorité des universités finlandaises propose des programmes d'enseignement de l'interculturel, mais deux problèmes se posent :

1) La communication interculturelle est bien souvent perçue, tant au niveau de la doxa³³ qu'en recherche d'ailleurs, comme un ensemble d'échanges entre les pays (Kirpitchenko, 2007, p. 207), c'est pourquoi la majorité des étudiants qui optent pour des cours d'interculturel ou de multiculturel le font parce qu'ils espèrent rencontrer des personnes de différents pays (voir par exemple l'article de Dervin et al., 2012, p.7).

2) A l'heure actuelle et à notre connaissance, il n'existe pas de formations spécifiques qui permettraient aux enseignants universitaires d'être formés à l'enseignement de cette matière, ni d'ouvrages en la matière. Il existe bien des programmes de Master en interculturel (par exemple à Jyväskylä et à Helsinki) mais ils ne forment pas à la formation, ou encore des recherches en didactique qui s'intéressent à la préparation des enseignants du niveau supérieur à la diversité en classe et visent à les aider à gérer des classes pluriculturelles, notamment sur la manière de faire face à la présence d'étrangers en cours. Beaucoup d'ouvrages traitent aussi des étudiants et enseignants en situation de mobilité, mais nous n'avons trouvé aucune étude ni curriculum qui concerneraient la formation des enseignants de communication interculturelle à l'université.

Puisque la Finlande cherche à promouvoir son système éducatif dans le but de s'internationaliser, comme nous l'avons vu, nous nous interrogeons sur les fondements de ce succès et distinguons la part du mythe qui l'entoure. Pour cela, nous nous intéressons particulièrement à la façon dont la diversité est traitée au niveau universitaire, i.e. nous nous demanderons ce que l'éducation interculturelle en Finlande représente en termes d'objectifs, d'enseignements et de formations des enseignants.

1.5 Un manque de définition et une profusion des termes qui posent problème au niveau de l'enseignement et de la recherche sur l'interculturel

L'enseignement de l'interculturel est bien présent au niveau universitaire en Finlande (cf. *infra* partie deux, chapitre deux : « Présentation de l'étude »), comme dans toute l'Europe, et ce dans plusieurs domaines de recherche et d'enseignement comme la sociologie, la linguistique, l'économie ou la communication. On constate une omniprésence du terme au niveau scientifique et éducationnel sans qu'« une véritable didactique de l'interculturel ne [...se soit] développée en un champ cohérent » (Dervin, 2009, p. 166). Comment expliquer cela ? Le terme est utilisé de façon automatique et évidente, comme s'il était compris de la

³³ Nous considérons la doxa comme l'opinion commune (i.e. les savoirs partagés) ou opinion publique ou encore opinion dominante (i.e. le discours autoritaire) qui permet aux locuteurs de s'accorder sur un « espace plausible » (dans lequel une dimension logique est utilisée, hors communauté ou domination) tel qu'il est perçu par le sens commun (Amossy, 2000, p. 90). En termes contemporain, la doxa est appelée « langage doxique », i.e. le langage des traditions/conventions sociales et des usages (Paveau, 2006, p. 29).

même façon par tous et que sa définition allait de soi (Dervin, 2010, p. 1), à tel point que la majorité des auteurs de l'interculturel prennent rarement le temps de le définir.

Pourtant, malgré cette apparente évidence, on observe dans la littérature sur l'interculturel des contradictions et disparités au niveau théorique et méthodologique (Dervin, 2011 ; Abdallah-Pretceille, 2003 ; Holliday, Hyde, & Kullman, 2004), et même après analyse (cf. les travaux de Dervin & Tournebise, 2012 ; 2012a), il n'est pas toujours facile de positionner les auteurs dans une certaine démarche (Dervin, 2011a). Par exemple, Holm et Zilliacus (2009, p. 1), notent que dans la littérature multiculturelle et interculturelle, la signification des concepts n'est pas souvent claire, si bien que l'on peut se demander si ces concepts réfèrent à la même idée ou à des idées différentes. De même, Dervin (*id.*) remarque que dans les approches qui tentent de renouveler l'interculturel, les auteurs classiques/culturalistes de la communication interculturelle (Hofstede, E.T. Hall) sont associés à des auteurs plus critiques et postmodernes comme Abdallah-Pretceille (en didactique), Augé (en anthropologie) ou S. Hall (en sociologie). Il résulte de tout cela une difficulté majeure à circonscrire rigoureusement l'utilisation de la notion et à clarifier les différentes interprétations et utilisations qui en sont faites (Dervin, 2006).

Et, plus problématique, il apparaît bien souvent que les termes « interculturel », « multiculturel » et « culturel » soient utilisés de manière interchangeable car ils sont tout simplement confondus, bien qu'ils soient opposés, même s'ils font tous référence au concept de « culture » de par leur racine commune. Si l'on y ajoute le métaculturel, le pluriculturel, le transculturel etc., nous constatons une confusion des termes très fréquente, due au « flou sémantique, [à] la polysémie et [...] aux] aspects contradictoires que ces notions renferment » (Dervin, 2008, p. 10)³⁴. Par exemple, Abdallah-Pretceille observait à propos d'un programme relatif à la compréhension interculturelle au Canada, une juxtaposition des termes « multiculturalisme », « intégration » et « interculturalisme », ce qui souligne la difficulté d'exprimer dans les discours une réalité complexe et instable (Abdallah-Pretceille, 2010, p. 25). Cette confusion des termes repose parfois simplement sur la base de leur préfixe. En effet, les frontières entre ces concepts ne sont pas toujours clairement définies et la profusion de préfixes n'empêche pas une perception similaire du concept de culture, qui correspond bien souvent à du culturalisme, concept que nous expliquerons plus loin. Lavanchy, Gajardo et Dervin (2011) expliquent que les termes « interculturel » (dans certains pays d'Europe et d'Amérique Latine) ou « multiculturel » (dans les pays anglo-saxons) ont été choisis selon les contextes sociopolitiques et historiques pour gérer la diversité, ce qui a donné naissance par la suite à des confusions dans le monde de la recherche. Cela a aussi généré des problèmes de communication et « créé des barrières construites sur l'illusion selon laquelle ces différents termes invoqueraient des réalités différentes » (*id.*, p. 13). Or, il ne s'agit pas de réalités mais de perceptions, divergentes ou convergentes, de la diversité : l'utilisation de l'un ou l'autre de ces termes dépend en fait de choix politiques. Ils peuvent être différents pour parler de perceptions pourtant similaires, ou encore similaires pour traiter de concepts différents. Ils ont pour point commun la distinction « eux »/ « nous » (désignée sous le vocable d'« altérité ») et l'objectif de résoudre les problèmes qu'ils considèrent fondamentalement liés à leur cohabitation (Lavanchy et al., 2011).

Dans la recherche, cela conduit parfois « à des non-dialogues entre individus qui utilisent le même terme mais qui travaillent sur des cadres théoriques largement opposés » (Dervin, 2008, p. 10), ce qui donne lieu à des débats souvent stériles, entrave la progression de la recherche scientifique et doit être examiné. En effet, étant donné que le terme « interculturel » est régulièrement utilisé de façon synonymique avec « multiculturel » ou « culturel », on constate

³⁴ Nous nous intéressons surtout aux notions d'interculturel et de multiculturel, qui semblent les plus utilisées dans le monde.

que l'éducation interculturelle repose souvent sur un signifiant vide et contradictoire (Dervin, 2010). Cela peut poser problème au niveau de l'enseignement, car ces approches ne suivent pas les mêmes principes et il arrive fréquemment que les enseignants pensent « faire » de l'interculturel alors que ce qu'ils proposent s'apparente davantage à du culturel (Dervin, *id.*).

Au niveau des manifestations liées à l'interculturel (conférences, séminaires, journées de formation...), cela se traduit très souvent par des discours contradictoires, qui montrent que le concept est perçu différemment par les enseignants/chercheurs, d'où l'impression que l'on a affaire à des discours « politiquement corrects » (Dervin, 2011a, p. 20 ; Moghaddam, 2012) et que l'on travaille sur des concepts vides de sens, puisque les acteurs de l'interculturel ne parlent pas de la même chose. Dervin (2009) parle de terminologie « sauvage » en recherche interculturelle et dénonce le manque de consensus de la part des chercheurs.

Il y a pourtant bien une demande de la part de certains auteurs d'après Meeuwis and Sarangi (1994), qui font part du besoin des chercheurs de *"understanding and 'denaturalizing' some of the key analytic constructs and categories that in intercultural communication research are glossed over or taken for granted as unproblematic explanatory resources"* (1994, p. 310), comme c'est le cas pour le concept de culture : *"a common trope underlying all the contributions is the denaturalization of an opaque use of culture"* (*id.*, p. 312).

Selon Dervin, il est indispensable d'expliquer ce que ces termes sous-entendent et « surtout [de] s'en tenir aux définitions proposées » (Dervin, 2008, p. 14). Nous commencerons donc par définir et expliquer les concepts liés à l'interculturel (culture, identité), pour ensuite suggérer une terminologie qui pourrait permettre de recadrer et renforcer la notion d'un interculturel « en devenir » (*id.* p. 10), ceci afin d'éviter des utilisations abusives et contradictoires, et pour pallier au manque de précision, aussi bien au niveau théorique et méthodologique que politique ou sociétal.

1.6 Un manque de perception critique qui fait stagner la recherche et l'enseignement de l'interculturel

On s'aperçoit alors que le manque de perception critique de l'interculturel freine de façon évidente, d'une part l'évolution du processus dans la recherche, d'autre part, la qualité de l'enseignement interculturel dans le supérieur. Or, pour Abdallah-Pretceille (2010, p. 5) : « l'éducation interculturelle est plus qu'une option éducative, elle traduit des enjeux de société », car les réformes éducatives conduisant à une meilleure prise en compte de la diversité pourraient ensuite contribuer à une réforme de la société en général (Grant & Sleeter 2010 p. 66). C'est pourquoi le rôle des enseignants et des chercheurs ne doit pas se limiter à la propagation d'un interculturel « mou » (Abdallah-Pretceille, 2010 ; Dervin, 2011, 2011a) i.e. qui n'est pas vraiment défini, ni remis en question et qui est souvent porteur de stéréotypes. Dans cette optique, plusieurs chercheurs qui œuvrent pour un interculturel renouvelé (Abdallah-Pretceille, Byram, Dervin, Ogay en sciences de l'éducation, Kramsch en linguistique...) appellent à une responsabilisation politique et sociale des chercheurs, des formateurs et des politiciens, dont l'attitude doit absolument se différencier du discours commun qui ne fait qu'accentuer les préjugés sur l'autre.

Dervin (2011a) remarque cependant dans la littérature sur l'interculturel et en particulier l'éducation à l'interculturel, que beaucoup d'analyses restent au niveau de la surface, que peu de chercheurs se positionnent dans une définition claire et précise des termes, tout en montrant les contradictions ou les mises en scène qui peuvent être présentes dans les discours étudiés. Il montre de plus que l'impact de la présence de l'interviewer sur ces discours est

souvent ignoré et que les propos collectés sont au contraire utilisés comme preuve pour confirmer ce qui apparaît souvent comme un stéréotype, sans qu'une distance critique dans l'interprétation permette de relativiser les propos analysés (Dervin, 2011a, p. 68). En effet, les chercheurs remettent peu en cause les discours qu'ils présentent alors qu'ils ont une certaine responsabilité face à leurs « corpus, les individus qui les composent et l'image qu'ils donnent d'eux » (*id.* p. 71).

Il s'agit pourtant d'une responsabilité éthique de la part des acteurs de l'interculturel i.e. les chercheurs, les enseignants, mais aussi de la part des institutions qui proposent des programmes d'interculturel (Abdallah-Pretceille, 2006 ; Bauman, 2004 ; Brubaker, 2001 ; Dervin 2009e, 2008, 2007) « car nous traitons d'éléments complexes et jouons indirectement avec des relations humaines » (Dervin, 2008, p. 14). Pour Bauman également, être responsable est incontournable pour qui s'implique dans la vie publique (Bauman, 2004). Cette responsabilité consiste pour les chercheurs à proposer un interculturel adapté aux temps postmodernes ; pour les enseignants à « former [...] [leurs] apprenants à [...] [la] décentration et à une prise de conscience de la puissance des représentations (préjugés, stéréotypes, etc.) dans les rapports interculturels » (Dervin, 2007, p. 90) ; et enfin pour les institutions telles que les universités finlandaises, à offrir des cours d'interculturel s'appuyant sur de réels programmes clairs et précis, qui s'engagent à renier un interculturel de façade (associé à des discours politiquement corrects (Dervin, 2011a, p. 20 ; Moghaddam, 2012) car il cache des arguments culturalistes, i.e. il s'appuie sur les « cultures » pour catégoriser les individus *a priori*. Le concept de « culture » est alors utilisé pour justifier les comportements déterministes, parfois ethnocentriques, mais sous couvert de propos pseudo « ouverts », pour promouvoir une réflexion sérieuse et critique sur la diversité qui nous caractérise. En tant que chercheurs, mais surtout en tant que citoyens, il est de notre devoir de proposer des théories critiques (Hannerz, 1999, p. 403) qui aideront à pallier le vide sémantique et méthodologique autour de l'interculturel, et qui permettront à tous d'admettre la diversité de l'autre afin d'accepter la sienne propre et/ou inversement, de reconnaître sa propre richesse interne afin de reconnaître celle de l'autre (Abdallah-Pretceille, 2010, p. 21).

Une perception critique du concept est donc nécessaire pour parvenir à une progression au niveau de la recherche et de l'éducation, mais comme nous l'avons vu, le concept d'interculturel est rarement questionné à l'heure actuelle, malgré les nombreux dysfonctionnements pourtant évidents, qui sont d'ailleurs reconnus. En effet, peu de chercheurs, que ce soit en linguistique, en sociologie ou en didactique, s'attellent à une remise en question de l'interculturalité telle qu'elle est perçue aujourd'hui dans son sens commun, probablement à cause de la complexité des notions liées à l'interculturel, comme l'identité et la culture (Dervin 2009), qui peuvent donner lieu à des « manipulations idéologiques » (Abdallah-Pretceille, 2010, p. 7) et engendrer des polémiques, augmentant la confusion.

Ces concepts d'identité et de culture sont malgré tout eux aussi largement utilisés aussi bien en recherche qu'en politique ou dans les médias, sans être forcément définis par ceux qui l'emploient dans ces domaines, comme nous l'avons vu pour le terme « interculturel ». Abdallah-Pretceille écrit que « leur large diffusion dans le champ social et éducatif ne s'appuie pas toujours sur les acquis de la recherche. Cela explique le décalage entre l'usage des concepts et leur définition, leur ajustement voire leur redéfinition. L'utilisation de cadres de référence, conceptuel et épistémologique, obsolètes et donc inadaptés laisse la porte ouverte à toutes les erreurs et les errances qui alourdissent et obscurcissent les débats et retardent d'autant les prises de décisions » (Abdallah-Pretceille, 2010, p. 7).

1.7 Les différentes approches au niveau de la recherche, de l'enseignement et de la politique

Il nous semble primordial de commencer par s'entendre sur une définition commune pour chaque concept, qui pourrait être partagée afin d'éviter les malentendus et pour que ceux qui utilisent le terme « interculturel » s'accordent sur certains points communs. Dans cette optique, Dervin (2010 ; 2011a) passe en revue les diverses interprétations scientifiques de l'interculturel existantes dans plusieurs domaines de recherche et les rassemble en trois perceptions différentes de l'interculturel, qui nous permettront par la suite de mieux cerner les points de vue exprimés dans les enseignants lors de notre analyse : une approche « solide »/différentialiste que l'on pourrait comparer au multiculturalisme en termes politiques et au culturalisme en termes d'éducation, en opposition à une approche par le mélange ou « liquide » (selon la terminologie empruntée à Bauman), beaucoup plus critique, et qui correspond à une version renouvelée de l'interculturel. La troisième approche, que Dervin nomme janusienne en référence au Dieu Janus à deux visages, est un mélange des deux premières et résulte d'un malentendu entre les perceptions des concepts (Puren (2008) parle quant à lui de modèles « hybrides » où l'on trouve du multicultural à l'intérieur de l'interculturel et inversement). Ce travail a aussi permis de faire le tri parmi une multitude de termes issus de différents domaines mais qui correspondent aux mêmes idées.

Nous allons expliquer ces différentes conceptualisations de l'interculturel plus en détail, après s'être tout d'abord penchés sur les grands concepts auxquels correspondent ces approches, soit le multiculturalisme, le culturalisme et l'interculturalisme.

2. Les différentes façons de gérer la diversité selon les modèles politiques : le multiculturalisme, le culturalisme et l'interculturalisme.

Pour Kramsch, "[t]he current landscape is dominated by two catchwords, which have each unleashed political passions on either side of the Atlantic: 'intercultural' and 'multicultural'. These words characterize two educational attempts to understand and overcome particularity, by building bridges between one culture and another" (1996, p. 5).

Le modèle multiculturel anglo-saxon et le modèle interculturel inspiré par les mondes francophones représentent aujourd'hui deux façons de gérer la diversité culturelle, auxquelles nous ajoutons le culturalisme, qui est également confondu avec les deux premières.

2.1 *Le modèle anglo-saxon : le multiculturalisme*

Le multiculturalisme est l'une des approches qui, au même titre que l'interculturel, vise à intégrer les migrants dans leur société d'accueil et diffère selon les modèles politiques, ce qui entraîne des répercussions sur les modèles d'éducation.

2.1.1 L'émergence du multiculturalisme au niveau politique en Europe et aux Etats-Unis

Le multiculturalisme est apparu dans les années soixante en même temps que la lutte pour les droits civiques³⁵ (Gay, 2004 p.193) et suite à la politique migratoire basée sur l'idéologie du *melting-pot*, qui favorisait l'intégration des immigrants d'origines ethniques et sociales diverses dans une seule culture (Abdallah-Pretceille, 2010, p. 25). Les problèmes liés à ce phénomène se sont rapidement fait ressentir et ont été analysés par les chercheurs, qui se sont dirigés vers le multiculturalisme, parce qu'il tente de valoriser la composition plurielle de la société en mettant en avant la différence (*ibid.*).

En Europe, le multiculturalisme concerne les minorités d'immigrés qui doivent s'intégrer dans un pays de longue tradition nationale, comme la Grande-Bretagne et la Finlande (*id.* p. 26).

Nous nous intéresserons au modèle anglo-saxon choisi par la Finlande, qui est passée d'une terre d'émigration à une terre d'immigration depuis les années 1990 (le nombre d'immigrés a quadruplé cette année-là³⁶). Même si le pourcentage d'immigrants est faible par rapport à d'autres pays d'Europe (le pays comptaient 183 000 étrangers en 2011, soit environ 3,4% de la population³⁷) la Finlande se devait de faire des efforts d'intégration face à cette nouvelle donne.

2.1.2 Définition du multiculturalisme au niveau politique et sociétal

Tout d'abord, le multiculturalisme considère que le comportement d'un individu est déterminé par rapport à son groupe d'appartenance, en d'autres termes, c'est l'identité du groupe qui est prioritaire sur celle de l'individu (Abdallah-Pretceille, 2010, p. 27). Les différences religieuses, sexuelles, ethniques priment, mais chaque groupe est perçu comme étant homogène, c'est-à-dire que ses membres sont censés partager des valeurs et des comportements identiques. En ce sens, le groupe est régi par des normes, qui doivent être respectées et auxquelles l'identité individuelle doit se conformer car ces normes permettent de catégoriser les groupes, c'est-à-dire de les définir et de les positionner les uns par rapport aux autres, voire les hiérarchiser, de manière implicite ou non (*ibid.*).

Puis, les différentes communautés sont séparées géographiquement en quartiers ethniques supposés homogènes dans le but « d'encadrer les différences [...] selon des critères auto-attribués ou hétéro-attribués (quartiers chinois, grecs, italiens...) » (*id.*, p. 28).

Ensuite, le multiculturalisme reconnaît les minorités au niveau de la loi (minorités ethniques, sexuelles, religieuses, etc.), d'où l'apparition de droits comme la discrimination positive (avec l'*Affirmative action* qui fut lancée par J.F. Kennedy en 1961³⁸) ou la politique des quotas. Ainsi, la gestion des différences passe par un système de droits, comme c'est le cas aux Etats-Unis, tandis qu'en France, la loi reconnaît les droits de l'individu et du citoyen, mais pas ceux des minorités (*ibid.*).

Enfin, les différences peuvent être exprimées partout dans l'espace public, que ce soit à l'école, dans les universités, les quartiers... au contraire des états laïcs, où cela est restreint à

³⁵ Le *Civil Rights Movement* visait au départ la protection des droits civiques des Afro-américains et fut élargi à l'égalité des droits civiques pour tous les Américains à travers une série d'amendements dont le *Civil Rights Act* de 1964, qui interdit la discrimination basée sur la « race », la couleur, la religion, le sexe ou l'origine nationale dans les lieux publics (http://www.congresslink.org/print_basics_histmats_civilrights64_doc1.htm, visité le 01/07/2013).

³⁶ <http://www.lettredelacitoyennete.org/finlande82.htm>, visité le 01/07/2013.

³⁷ http://www.oecd.org/fr/finlande/IMO%20FR_Finlande.pdf, visité le 01/07/2013.

³⁸ <http://www.thecre.com/fedlaw/legal6/eo10925.htm>, visité le 01/07/2013.

l'espace privé uniquement, tandis que l'espace public est réservé à ce qui est commun entre les individus (*id.*, p. 29).

2.1.3 Remise en question du concept au niveau politique et sociétal

Martine Abdallah-Pretceille (*id.*, p. 37) remarque que le concept de multiculturalisme est de plus en plus remis en question au niveau politique car il n'a pas trouvé de solutions probantes à l'entente entre les groupes. Il a au contraire abouti à des exclusions à cause de la catégorisation *a priori* de groupes, qui conduit systématiquement à un processus de discrimination, alors que cela n'était pas le but recherché (Banks & McGee Banks, 2010, p. 4).

De plus, le multiculturalisme reconnaît les différences mais ne va pas au-delà : il s'arrête à une simple cohabitation des groupes et des individus, qui coexistent sans se mélanger, ce qui ne résout pas le problème des inégalités parce qu'il n'y a pas de compréhension des processus et des stratégies qui permettent à l'être humain de se trouver une place dans la société. Puis, toujours d'après Abdallah-Pretceille, la mobilité sociale est limitée, justement à cause de cette centration sur le groupe qui fait que les individus ont du mal à sortir de la catégorie à laquelle ils appartiennent, parfois même sur plusieurs générations (les fils et filles d'immigrés). Or, pour Hannerz, s'appropriier sa propre « culture » passe aussi par le droit d'en changer voire de l'abandonner et c'est pour cela qu'il faut se garder d'accepter un multiculturalisme « institutionnalisé » qui limiterait le droit que possèdent les individus à choisir et à changer de « culture » (Hannerz, 1999, p. 405).

Ensuite, le multiculturalisme tend à nier les variables externes aux caractéristiques ethniques et culturelles, comme les contextes historiques, économiques ou sociaux. Ainsi, ce sont les faits culturels qui sont mis en avant jusqu'à en être naturalisé, c'est-à-dire exister comme une réalité (Abdallah-Pretceille, 2010, p. 40). Cela correspond à une vision essentialiste de la culture, où celle-ci est considérée comme un lieu que l'on peut visiter (Holliday et al., 2004, p. 4). Hannerz (1999) parle de « quasibiologisation culturelle », pour traduire une vision statique des concepts de culture et d'identité (tous deux liés à l'interculturel), où l'individu est réduit à une seule culture ou identité (bien souvent nationale). Ces perceptions commencent à être remises en question, aussi bien par les interculturalistes que par les multiculturalistes. À ce sujet, Abdallah-Pretceille (*id.* p. 40) met en garde contre l'utilisation des déterminismes culturels pour remplacer les déterminismes sociaux, qui correspond à la mise en exergue d'une seule variable et l'occultation des autres (ce qu'elle définit comme du culturalisme).

Enfin, le multiculturalisme semble ne pas tenir compte du caractère changeant et varié des « cultures » : la diversité n'est prise que dans le sens figé de classements ethniques alors que le pluralisme est une réalité mouvante dans l'espace (les enjeux diffèrent selon les pays) et dans le temps (les politiques de gestion de la diversité doivent évoluer et s'adapter) (Abdallah-Pretceille, *id.*, p. 39) et revêt de multiple formes aux niveaux religieux, linguistique, régional etc. et pas seulement au niveau de l'immigration (*ibid.*). Or, nous naissons et vivons dans la diversité, nous empruntons à d'autres cultures, d'autres langues, si bien qu'aujourd'hui, on ne peut plus déduire les caractéristiques d'une personne à partir de son appartenance à un groupe (le plus souvent une nation) car chacun a la possibilité d'appartenir à plusieurs autres cultures que la culture nationale, ce qui multiplie les références (*ibid.*). C'est pourquoi le multiculturalisme tend à l'heure actuelle à se pencher vers les différences entre d'autres catégories comme la classe d'âge, les catégories sexuelles, ou les appartenances religieuses (Abdallah-Pretceille, *id.*, p. 35, Kramsch, 1996, p. 6), tant au niveau

politique qu'éducatif. Mais cela implique toujours une catégorisation, même si les groupes de référence sont réduits.

2.1.4 Le multiculturalisme en Finlande au niveau politique et sociétal

Au niveau politique, la Finlande a opté pour le modèle multiculturel et préconise que les migrants cultivent leur propre culture tout en s'adaptant à la culture finlandaise (Dervin, 2009a, p. 7). La gestion des différences passe par l'intégration des immigrants dans leur société d'accueil et consiste bien souvent à réussir ou échouer à s'approprier les « codes culturels ». Il s'agit en fait d'« assimilation » i.e., devenir comme l'autre (*ibid.*). Or, il est difficile de décider qui est intégré ou qui ne l'est pas, sinon l'idée d'intégration devient une représentation, qui dépend du point de vue d'où l'on se place (*ibid.*). Dervin (*ibid.*) reporte par exemple l'apprentissage du finnois ou du suédois (les deux langues officielles du pays) et la proximité avec la société finlandaise comme deux des facteurs principaux favorisant une bonne intégration, d'après le ministère de l'intérieur finlandais.

Au niveau des institutions scolaires et universitaires, cela se traduit par une éducation multiculturelle qui tend vers ces objectifs d'intégration dans la société dominante, et dont le niveau de référence reste bien souvent l'homme blanc de classe moyenne : *"the heart of this approach is building bridges for students to help them acquire the cognitive skills and knowledge expected from the so called average white middle class students"* (Grant & Sleeter, 2010, p. 63)³⁹. Ce type d'éducation multiculturelle prend parfois la forme de cours comportant les termes « interculturel », « multiculturel » ou « culturel » sans vraiment opérer de distinctions par rapport au contenu. Avant de développer ce point (*infra* « Quelle éducation à la diversité en Finlande ? »), nous allons nous attarder sur la définition de l'éducation multiculturelle et les changements qu'elle a connus, tout en faisant le lien avec l'éducation interculturelle.

2.1.5 L'éducation multiculturelle en Europe et aux Etats-Unis

Le modèle multiculturel anglo-saxon est bien ancré au niveau de l'éducation et vise à adapter l'enseignement aux différents groupes culturels (Abdallah-Pretceille, 2010, p. 29). Le terme d'« éducation multiculturelle » est une expression anglo-saxonne qui existe depuis longtemps dans le système scolaire et universitaire américain, où elle est reconnue officiellement (*ibid.*). Elle concerne principalement les minorités et les migrants, et s'attelle à mieux connaître les différences culturelles dans le but d'aider les élèves et étudiants à prendre conscience des préjugés raciaux (Nieto & Bode, 2008 ; Banks, 1979). En nous appuyant sur les travaux de Bode (2009), nous allons passer en revue les différentes perceptions de quelques uns des principaux auteurs de l'éducation multiculturelle afin de mettre en relief la multiplicité des points de vue liés au concept et d'en dégager des points communs.

2.1.5.1 Les principes de l'éducation multiculturelle aux Etats-Unis

³⁹ Grant et Sleeter parlent d'une approche éducative intitulée *"Teaching the Exceptional and the Culturally Different"*, qui vise une meilleure appréhension de la diversité à l'école, et qu'ils distinguent de l'éducation multiculturelle.

2.1.5.1.1 Les principes de Banks

Selon le directeur du Centre pour l'Education Multiculturelle de l'Université de Washington à Seattle, l'éducation multiculturelle cherche à offrir à tous les étudiants et élèves les mêmes chances de s'instruire, sans distinction de classe, de sexe, de « race »⁴⁰, d'ethnie ou tout autre caractéristique culturelle (Banks & McGee Banks, 2010, p. 3). A travers un mouvement de réforme, elle tente de changer l'école afin que tous puissent apprendre et réussir de manière égale. Comme nous le verrons pour l'interculturel, il s'agit d'un processus dont les objectifs ne pourront jamais être totalement achevés (*id.*, p. 4) parce que l'égalité totale est une utopie.

L'éducation multiculturelle englobe tous les cours et programmes établis pour répondre aux besoins des différents groupes minoritaires (les femmes, les minorités linguistiques, les personnes financièrement défavorisées par exemple). Elle ne correspond pas à un seul type de cours mais concerne toutes les mesures prises par les établissements scolaires et universitaires pour favoriser l'égalité des chances pour tous.

Banks & McGee Banks (*id.*, pp. 7 et 11) perçoivent la diversité de la façon suivante : ils remarquent l'existence d'une macro-culture dans laquelle les individus s'exprimeraient différemment selon leur appartenance à diverses micro-cultures, ce qui serait la cause des conflits et de l'incompréhension culturelle. Ils notent alors des différences de comportement chez les élèves selon qu'ils sont avec leurs parents ou leurs professeurs et posent comme objectif de l'éducation multiculturelle d'amener ces élèves à acquérir les connaissances et aptitudes (autrement dit, des listes culturelles) qui vont leur permettre de s'adapter aux différentes micro-cultures auxquelles ils appartiennent et de pouvoir passer de l'une à l'autre (ici de la culture de leur communauté à celle de l'école) sans problèmes, tout en étant capable de vivre au sein de la macro-culture nationale (et, par extension, mondiale) qui est constituée de toutes ces micro-cultures. Banks & McGee Banks partent du principe que "*the more we know about a student's level of identification with a particular group and the extent to which socialization has taken place within that group, the more accurately we can predict, explain, and understand the student's behavior in the classroom*" (*id.*, p. 14). Ils ajoutent que cette identification dépend du contexte et varie à certains moments de la vie de l'étudiant/élève, qui manifeste son appartenance à divers degrés. Ces catégorisations en micro-groupes vont permettre de prendre en compte les caractéristiques d'apprentissage des étudiants selon leur groupe d'appartenance afin de mieux les comprendre en expliquant leur comportement, et d'adapter les méthodes d'enseignement selon un certain modèle (*id.*, p. 15) : il s'agit d'adopter une pédagogie qui tient compte des *learning styles* (*id.*, p. 22) des individus issus des divers groupes. L'enseignement selon les principes du multiculturalisme s'applique concrètement à parler des cultures et à montrer leurs caractéristiques sous un angle positif afin de développer une attitude favorable des étudiants à leur égard (*id.*, p. 21).

Banks & McGee Banks reconnaissent que les individus en question appartiennent à différents groupes (et pas seulement au groupe ethnique) auxquels ils s'identifient à divers degrés et

⁴⁰ Nous utilisons ce terme tel qu'il est utilisé en anglais (ici par Banks), mais nous y ajoutons des guillemets afin d'amoindrir le sens péjoratif qui lui est attribué en français, soit d'après le dictionnaire Larousse en ligne : « Catégorie de classement de l'espèce humaine selon des critères morphologiques ou culturels, sans aucune base scientifique et dont l'emploi est au fondement des divers racismes et de leurs pratiques. (Face à la diversité humaine, une classification sur les critères les plus immédiatement apparents [couleur de la peau surtout] a été mise en place et a prévalu tout au long du XIXe siècle. Les progrès de la génétique conduisent aujourd'hui à rejeter toute tentative de classification raciale chez les êtres humains) » (<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/race/65899>, visité le 21/11/2013). Le terme « ethnie » lui est désormais préféré bien qu'il se base lui aussi sur les différences culturelles.

nous nous demandons alors, si l'on tient compte de cela, sur quelle(s) catégorie(s) se basent les cours de multiculturel : la religion, le sexe, la classe sociale ou l'ethnicité ? Si l'on reconnaît que les élèves appartiennent à plusieurs de ces catégories, auxquelles ils s'associent plus ou moins, comment enseigner à toute une classe quelque chose qui va s'appliquer à un seul groupe ? D'autant plus que ces facteurs ne sont pas les seuls qui influencent l'individu, à cela s'ajoutent d'autres variables comme l'âge, la région, l'humeur du moment etc. Avec tous ces mélanges, comment est-il possible de catégoriser une personne dans l'un ou l'autre de ces groupes ? Comment enseigner les caractéristiques d'une ou plusieurs « cultures » sachant que les possibilités sont infinies ? Comment intégrer la diversité interne de l'élève dans un seul de ces modèles ? Et comment déterminer des caractéristiques invariables sachant que ces personnes appartiennent à plusieurs groupes qui font d'elles des personnes uniques de par ces mélanges ?

Cependant, Banks & McGee Banks s'intéressent aux groupes d'appartenance qu'ils appellent « principaux », soit la religion, le sexe, la classe sociale et l'ethnicité. Ils relient ces principales catégories aux caractéristiques physiques des individus tout en précisant que le lien entre ces caractéristiques physiques et les catégorisations afférentes est construit par la société dans laquelle les individus et les groupes fonctionnent (*id.*, p. 17) : être un homme ou une femme implique un certain type de comportement attendu dans telle ou telle macro- et micro-culture, selon les époques ; un comportement attendu auquel l'individu a tout intérêt à se conformer s'il veut se faciliter la vie. De même, Banks & McGee Banks reconnaissent qu'il est désormais difficile pour les chercheurs de déterminer les critères qui vont permettre de définir la classe sociale des individus parce que ceux-ci évoluent avec le temps (*id.*, p. 18). Cette théorie se rapproche de celle de l'interculturel, comme nous le verrons.

Banks & Tucker notent par ailleurs que beaucoup d'enseignants perçoivent l'éducation multiculturelle comme le simple fait d'intégrer les différents groupes dans le curriculum (1998, p.1), alors qu'il existe d'après lui cinq autres points qui sont également à prendre en compte pour une bonne définition de l'éducation multiculturelle. Cela consiste, pour les enseignants à 1) intégrer des exemples provenant d'autres cultures dans leurs cours (*Content integration*), 2) modifier leurs méthodes d'enseignement pour faciliter l'apprentissage des étudiants issus des groupes minoritaires (qui sont parfois majoritaires en nombre : *Equity pedagogy*), 3) réduire les préjugés envers ces groupes (*Prejudice reduction*), 4) favoriser l'interaction entre les groupes à l'intérieur de l'école afin de créer une culture scolaire basée sur la diversité (*Empowering school culture*) et 5) aider les étudiants à comprendre et approfondir la façon dont les groupes sont socialement positionnés selon la manière dont la connaissance est présentée, comme par exemple la perception eurocentrée de la découverte de l'Amérique (*knowledge construction process*) (Banks & McGee Banks, 2010, p. 23). Il s'agit de comprendre que certains mots sont lourdement chargés et auront une signification différente selon les personnes ou les groupes : par exemple, l'Ouest peut être le centre de l'univers pour certain, le Nord pour d'autres (Banks & Tucker, 1998, p.1) et donc représenter différentes réalités (comme c'est le cas pour l'interculturel). Le curriculum des écoles doit également être conforme à l'attitude positive souhaitée envers les divers groupes culturels, et doit parfois pour cela être non seulement changé, mais aussi appliqué. Néanmoins, Banks & Tucker remarquent que l'éducation multiculturelle consiste pour beaucoup d'enseignants à illustrer leurs propos par des exemples d'autres « cultures » ou ethnies (*ibid.*). Leur rôle, selon Banks & Tucker, n'est plus d'inculquer de la connaissance à des élèves, mais d'apprendre en même temps qu'eux et de partager leurs cultures respectives et leurs points de vue (*id.*, p. 3). L'enseignant doit d'abord se transformer lui-même, comme pour l'interculturel: “*I think teachers must start with the [...] process of understanding that the other is us and we are the other*” (*id.*, p. 6)

Puis, Banks & Tucker reconnaissent que toute classe est multiculturelle parce que le comportement des étudiants et enseignants est influencé par plusieurs « cultures », qui sont également présentes au sein d'un même groupe, que Banks décrit comme un mythe lorsqu'il est perçu comme étant homogène : *"We need to uncover diversity within whites"* (*id.*, p. 6). Il ajoute qu'il est possible de trouver des différences au niveau du genre (masculin ou féminin), des orientations sexuelles (bi-, homo-, hétéro-sexuel), de la classe sociale, mais il précise en même temps qu'il est possible de proposer aux étudiants un enseignement sur les gens de couleur à travers des vidéos. Il parle aussi d'une meilleure efficacité des enseignants avec les étudiants de couleur s'ils ont vécu dans la culture de ces derniers (*id.*, p. 4). Mais comment, au niveau pratique, un enseignant peut-il être un spécialiste de toutes les nations qui composent la classe pour être vraiment efficace comme le prône le modèle multiculturaliste ? Ce qui aurait pu s'apparenter à de l'interculturalisme dans le discours de Banks revient tout de même ici à de la catégorisation culturelle.

Finalement, l'objectif premier est de respecter la diversité et de promouvoir l'égalité afin de garder la cohésion sociale. Mais le système éducatif de chaque pays doit s'adapter, selon les époques, à l'hétérogénéité de la société qui le compose (*ibid.*), et c'est peut-être à ce niveau que des efforts doivent être fait, en éducation. De même, la façon dont les enseignants traitent la diversité culturelle influence la compréhension des étudiants et leur motivation à apprendre (Banks & McGee Banks, 2010, p. 34) ; c'est pourquoi dans l'éducation multiculturelle, chaque groupe doit être présenté de la même manière qu'il se décrirait lui-même, et comme actif et dynamique (Grant & Sleeter, 2010, p. 67).

2.1.5.1.2 Les principes de Gibson

Margaret Alison Gibson définit l'éducation multiculturelle comme suit : *"We may now define multicultural education as the process whereby a person develops competencies in multiple systems of standards for perceiving, evaluating, believing, and doing"* (1984, p. 112). Le professeur émérite en éducation et en anthropologie américain propose cinq approches de l'éducation multiculturelle. Toutes ont pour objectif de maintenir la « fierté de la culture d'origine » (*"pride in native culture"* (*id.*, p. 107)), de comprendre les traditions et l'héritage reçus, de renforcer l'identité et d'accroître la motivation et la réussite académique, de réduire les préjugés et la discrimination, d'augmenter les chances au niveau éducatif ainsi que la justice sociale (*id.*, p. 108). Les quatre premières approches voient la culture comme liée au groupe ethnique, tandis que la cinquième reconnaît l'existence d'une culture partagée entre les membres d'un groupe ethnique, qui leur procure le sens d'une identité commune, mais elle intègre aussi le fait que les membres de ces groupes acquièrent des compétences dans des cultures d'autres groupes. Gibson explique cela par le fait que les anthropologues et les éducateurs avaient jusqu'alors associé la culture à des groupes fermés plutôt qu'à des groupes de personnes qui partageaient des activités communes. Mais il était important de comprendre que, tout comme ces individus ne possédaient pas les mêmes compétences langagières et ne comprenaient pas les situations de la même façon, leur degré de « compétence » dans différentes cultures variait également. Cela explique que, même si ces membres partagent un certain ensemble de traits communs, ils peuvent également s'associer à d'autres activités en commun (liées par exemple au travail ou à la religion), qui peuvent se passer à l'intérieur des frontières ethniques mais aussi à l'extérieur. On s'aperçoit donc que les membres d'un groupe ethnique peuvent appartenir à plusieurs groupes/ « cultures ».

D'où la cinquième approche qui, en reconnaissant les différences entre les membres d'un même groupe ethnique ainsi que les similarités qui existent entre ces groupes, permet de

diminuer les stéréotypes qui réduisent les étudiants à une seule identité ethnique. L'objectif pour les enseignants consiste alors à permettre aux étudiants de développer des compétences dans plusieurs cultures et l'éducation multiculturelle ne perçoit plus la culture comme synonyme de groupe ethnique. Néanmoins, la culture reste la notion de base et le contact avec une autre culture continue d'être nécessaire pour mieux connaître celle-ci. Le mélange ethnique à l'intérieur de la classe est aussi toujours recommandé (*id.*, p. 113).

Enfin, Gibson suggère que les acteurs de l'éducation multiculturelle revoient leurs positions concernant la valeur des programmes proposés, les stratégies et les résultats, sous peine de voir le champ attaqué parce que son efficacité ne peut être prouvée ou qu'il contribue à l'accroissement de l'inégalité au niveau de l'éducation (*id.*, p. 115).

2.1.5.1.3 Les principes de Nieto et Bode

Nieto⁴¹ & Bode⁴² (2008) proposent quant à elles sept caractéristiques pour définir la notion d'éducation multiculturelle :

1) Le curriculum doit permettre aux étudiants de combattre le racisme et toute forme d'oppression (*Antiracist education*) ; 2) tous les étudiants doivent avoir la possibilité d'étudier et les moyens de développer des capacités sociales et intellectuelles en vue de mieux comprendre la société hétérogène (*Basic education*) ; 3) tous les étudiants sont concernés par l'enseignement multiculturel et pas seulement les étudiants de couleurs ou issus d'autres minorités (*important for all students*) ; 4) l'enseignement multiculturel concerne l'éducation toute entière, y compris l'atmosphère de l'école, son environnement, les relations qui s'y établissent, le curriculum etc. ; 5) le besoin de justice sociale fait également partie des caractéristiques de l'enseignement multiculturel : les enseignants sont encouragés à aider les étudiants à mettre leur apprentissage en pratique et à leur montrer qu'ils ont le pouvoir d'apporter des changements dans une société démocratique ; 6) selon Nieto & Bode, l'enseignement multiculturel est aussi un processus qui met en avant l'évolution continue des individus et des institutions scolaires tout en tenant compte d'autres variables telles que les préférences de l'étudiant en matière d'apprentissage (*process*) ; 7) enfin, le point que les auteurs appellent *Critical pedagogy* (basé sur le travail de Freire, 2000) lie l'éducation multiculturelle à des problèmes plus vastes de relations de pouvoir et consiste à amener les étudiants à utiliser leurs expériences en dehors de l'école pour réfléchir à divers points de vue et à combiner réflexion et action. Nous nous demandons comment ces principes se traduisent dans la pratique, au niveau des programmes d'enseignement, dans les colloques, séminaires, formations etc.

2.1.5.1.4 Les principes de Sleeter et Grant

Sleeter⁴³ & Grant⁴⁴ (1987) passent en revue la littérature sur l'éducation multiculturelle et expliquent six approches :

⁴¹ Sonia Nieto est professeur émérite de *Language, Literacy and Culture* à l'école d'Education de l'Université du Massachusetts Amherst.

⁴² Patty Bode est enseignante et chercheuse à l'Université d'Etat de l'Ohio, dans les disciplines suivantes : *Art Education* et *Critical and Postmodern Multicultural Education*.

⁴³ Christine E. Sleeter est l'ancienne Présidente de l'Association Nationale pour l'éducation multiculturelle (NAME). Elle est aujourd'hui professeur émérite au Collège d'études professionnelles de l'Université d'Etat de Californie Monterey Bay.

La première, *Business as Usual*, est caractérisée par un curriculum qui a) favorise les activités centrées sur l'enseignant, b) ne s'intéresse pas à un apprentissage individualisé, c) divise les étudiants d'une façon qui reflète la ségrégation selon l'ethnie, le genre et la classe dans la société et d), intègre sporadiquement les contributions de minorités.

La deuxième, *Teaching the Exceptional and the Culturally Different*, vise à donner aux étudiants les aptitudes, concepts et valeurs académiques qui vont les aider à fonctionner dans la culture et les institutions américaines en l'occurrence. Cette approche est critiquée car elle est apparentée à une perspective assimilationniste, qui pose les étudiants comme déficitaires au départ (Bode, 2009).

La troisième approche s'appelle *Human Relations* et consiste à développer des relations positives entre les groupes et les individus de manière à combattre les stéréotypes, à réduire les préjugés et à promouvoir l'unité. Cette approche est également critiquée car elle simplifie les notions de culture et d'identité, et elle n'analyse pas les causes de la discrimination et de l'inégalité. L'objectif est louable mais son manque de criticalité la rend trop « molle » (*soft*) pour être efficace/viable au niveau académique (Bode, 2009).

La quatrième approche, *Single-Group Studies*, offre des informations historiques sur un groupe minoritaire, donne des exemples d'oppression et de résistance à l'oppression, afin de réduire les frontières entre les groupes et d'offrir des chances d'accès au pouvoir. Mais cette approche maintient inconsciemment certains groupes à l'écart, comme les personnes de couleur, certaines classes sociales, les femmes etc., et encourage ainsi le séparatisme culturel.

La cinquième approche est nommée *multicultural education* par Sleeter & Grant (*id.*) afin de la distinguer des trois premières, qui portent aussi le nom d'enseignement multiculturel mais qui n'en sont pas, d'après les auteurs. Cette approche a pour objectif la promotion des droits humains, de la diversité culturelle, du respect des différences, de la justice sociale, l'égalité des chances et une distribution équitable des pouvoirs. Les critiques jugent cette approche "particulariste" en ce sens qu'elle affaiblirait l'unité sociale et la rigueur académique car certains chercheurs se concentrent sur les inégalités sociales et souhaitent pousser les étudiants à remettre en question les différences résultant des structures de pouvoir inégales (Bode, 2009).

La sixième et dernière approche est celle recommandée par Sleeter & Grant. Ils la nomment *Education that is Multicultural and Social Reconstructionist*. Elle prône une restructuration complète des programmes d'éducation et elle critique la « culture » solide/moderne. Elle vise à encourager les étudiants à s'intéresser aux problèmes que peuvent rencontrer les étudiants d'autres groupes, à les rejoindre et à les inciter à participer activement à remettre en cause le statu quo existant en parlant ensemble (principes proches de ceux de l'éducation interculturelle).

2.1.5.1.5 La perception de Geneva Gay

Selon Gay⁴⁵, l'objectif de l'enseignement multiculturel lorsqu'il fut conçu dans les années soixante avec le mouvement des droits civiques aux Etats-Unis était d'intégrer véritablement la diversité ethnique, « raciale », culturelle et sociale qui caractérise la société Américaine,

⁴⁴ Carl A. Grant est professeur dans la formation des enseignants au *Department of Curriculum and Instruction* de l'Université de Wisconsin-Madison. Il fut élu en 1990 comme l'un des 70 leaders dans son domaine par l'association des formateurs d'enseignants. Avec J.A. Banks, S. Nieto et C.E. Sleeter, il est l'un des membres de l'Association Nationale pour l'éducation multiculturelle (NAME).

⁴⁵ Geneva Gay enseigne l'éducation multiculturelle à l'Université de Washington-Seattle.

dans les programmes, les procédures et les pratiques d'éducation (Gay, 2004, p.193). Dans son article "*Beyond Brown: Promoting equality through multicultural education*" (2004), Geneva Gay s'interroge sur l'évolution et la viabilité du concept en ce qui concerne l'intégration des étudiants d'ethnie différentes. Elle prend comme point de départ l'arrêt de la cour suprême des Etats-Unis *Brown v. Board of Education*⁴⁶ (1954), qui déclare la ségrégation raciale inconstitutionnelle dans les écoles publiques (*id.*, p. 194). En mélangeant les Américains originaires d'Afrique et d'Europe dans les écoles, cet arrêt entendait diminuer les stéréotypes et accroître la compréhension entre les jeunes d'origines différentes d'abord, pour s'étendre à la société en général, mais cela n'a pas été suffisant pour résoudre toutes les inégalités à l'école. Pour Gay, cela est dû au fait que les Afro-Américains étaient traités de la même façon que les Américains d'Europe et qu'ils ne bénéficiaient pas de structures spéciales pour les accueillir, ce qui ne pouvait aider à leur intégration et ne correspondait pas aux principes de l'éducation multiculturelle (*id.*, p. 196). Le problème résidait également dans la mise en pratique de telles idées pour prohiber la discrimination raciale, car les instigateurs n'étaient pas pédagogues. En définitive, l'arrêt de *Brown* n'a pas réussi à changer la pratique scolaire pour permettre aux différentes ethnies de s'entendre, mais a permis de lever une conscience pour les droits civiques d'autres groupes minoritaires comme les femmes, les personnes âgées, les homosexuels etc. Il a également permis aux praticiens de l'éducation de poursuivre la recherche de l'égalité sur plusieurs fronts (ils se sont notamment désolidarisés des décisions de la cour suprême) et de plusieurs manières, dont l'enseignement multiculturel. C'est ce point essentiel qui est visé encore aujourd'hui, c'est-à-dire chercher à assurer l'égalité pour tous au niveau de l'accès à un enseignement de qualité.

Les praticiens, quant à eux, se sont tout d'abord aperçu du manque d'information concernant les minorités ethniques dans les curricula et ont démontré que les manuels d'enseignement discriminaient les minorités raciales (*id.* p. 200) ou les excluaient, et que celles-ci n'étaient en aucun cas présentées comme contribuant à l'évolution de l'histoire et de la société américaine. Alors que l'arrêt *Brown* recommandait la mise en présence des différentes ethnies pour favoriser un enseignement de meilleure qualité, les instigateurs de l'éducation multiculturelle se concentraient davantage sur la qualité de l'enseignement et du curriculum, et demandèrent de ce fait des images plus positives dans les manuels. Ces curricula ont rapidement étendu le problème aux autres minorités citées plus haut. Ils ont ensuite contextualisé la façon d'enseigner les différences dans chaque matière, afin d'aider les enseignants dans leur tâche. Dans le même temps, la recherche s'intéresse à la façon de faciliter l'usage du multiculturel dans l'enseignement, i.e. d'allier la théorie et la pratique. Mais la spécialiste de l'éducation écrit que même si les différents groupes, ethniques, culturels et « raciaux » vivent ensemble, les différences au niveau des opportunités et des résultats à l'école continuent de s'accroître (Gay, 2003). Gay met l'accent sur la nécessité d'une éducation multiculturelle interdisciplinaire, afin que le champ bénéficie des apports de plusieurs domaines pour pouvoir évoluer et ne plus être considéré comme isolé et flou (Gay, 2004, p. 208), ce qui est également recommandé en éducation interculturelle.

Aujourd'hui, le champ est davantage basé sur la pédagogie que sur le curriculum et les chercheurs se concentrent sur la façon d'enseigner le multiculturel et son contenu (*id.*, p. 206). Gay déclare que même si l'enseignement multiculturel est reconnu comme fondamental par de nombreux chercheurs et praticiens, il n'occupe pas une place centrale dans le curriculum et il est souvent perçu par les enseignants comme "*an addendum prompted by some crisis or a luxury*" (Gay, 2003, p. 31), qui concerne principalement les études sociales, les langues et les

⁴⁶ U.S. Supreme Court. *Brown v. Board of Education of Topeka*, 347 U.S. 483. A consulter en ligne: <http://www.nationalcenter.org/brown.html>, visité le 03/07/2013.

beaux-arts. Les éducateurs doutent de la faisabilité de sa mise en place et se concentrent donc en général sur les étudiants de couleurs.

Or, il ne devrait plus seulement être question de comparer les groupes et d'emmagasiner des connaissances sur ceux-ci, mais de permettre aux élèves de développer une pensée critique, qui sera évaluée. L'objectif serait alors de préparer les élèves à "*a democratic citizenship in a pluralistic society*" (Gay, 2003, p. 30), afin qu'ils se rendent compte de l'impact que les problèmes liés à la diversité peuvent avoir sur la société en général et sur leur propres vies, et qu'ils agissent pour maintenir la justice sociale et combattre le racisme. Gay préconise pour cela d'aider tous les étudiants à développer des connaissances et des compétences sur les différences ethniques, « raciales » et culturelles en démontrant par exemple comment l'enseignement multiculturel et l'éducation à la citoyenneté et à la démocratie sont liés (Gay, 2004, p. 205 ; Banks & Tucker, 1998). Au niveau pratique, il s'agit d'apprendre aux élèves ce que Gay appelle des « réalités », qui correspondent au fait que les différents groupes culturels, ethniques et « raciaux » ont participé et participent encore à l'évolution du pays et pas seulement certains groupes majoritaires, comme cela est présenté dans les curricula (Gay, 2003, p. 33). Il s'agit donc pour cela (selon Gay toujours) que les curricula proposent une représentation équitable des différents groupes (par exemple, "*the study of jazz will examine various forms and techniques produced not just by African Americans, but also by Asian, European and Latino Americans*" (*ibid.*)). Enfin, le curriculum doit inclure un contenu qui a du sens pour les élèves, au niveau personnel, i.e. les situations d'apprentissage doivent leur être familières. Ainsi, et ce afin de pallier aux "*conflict points among different cultures*" (Gay, 2004, p. 211), une pédagogie de la pluralité s'est établie, qui se base sur la connaissance des différences culturelles entre les groupes ethniques, ce qui signifie que les enseignants s'appuient sur l'appartenance culturelle de leurs étudiants pour leur enseigner les diverses connaissances et compétences académiques, à travers des *learning styles* et selon le groupe ethnique auquel ils appartiennent. Le rôle de l'éducation multiculturelle pour Gay est en ce sens de "*teaching content about the cultures and contributions of many ethnic groups and [...] using a variety of teaching techniques that are culturally responsive to different ethnic learning styles*" (*ibid.*). Cela signifie que, puisqu'il peut y avoir beaucoup de groupes différents dans une classe, ceux-ci peuvent être divisés selon leurs similarités, ce qui correspond de nouveau à des catégorisations et pose la culture comme moyen d'expliquer les différences entre les groupes.

Gay considère enfin que l'éducation multiculturelle semble être la solution à des problèmes qui peuvent sembler insurmontables, grâce à ses propriétés:

"closing the achievement gap; genuinely not leaving any children behind academically ; revitalizing faith and trust in the promises of democracy, equality, and justice; building education systems that reflects the diverse cultural, ethnic, racial, and social contributions that forge society; and providing better opportunities for all students" (Gay, 2003, p. 34).

Mais les objectifs d'égalité n'ont pas totalement été atteints, et nous sommes à nouveau dans l'utopie. Gay (2004, p. 215) écrit que c'est parce que le champ est nouveau (il existe depuis trente-cinq ans en 2004) et a encore besoin de se développer. D'après elle, l'idéal pour l'éducation multiculturelle serait que les étudiants reçoivent un enseignement adapté à leur propre contexte culturel tout en accédant au capital culturel que les autres groupes ethniques peuvent offrir (*id.*, p. 216) et que les avancées se transmettent à la société entière.

2.1.5.1.6 Synthèse

En définitive, les auteurs que nous avons cités montrent les défis de l'éducation multiculturelle en tant que domaine qui vise à créer une société plus juste en formant les étudiants à la réussite académique, en les encourageant à réfléchir de façon critique et à s'engager socialement. Mais même si l'éducation multiculturelle a contribué à améliorer l'égalité au sein de l'école, elle s'est peu traduite en changements au niveau politique et institutionnel. Elle n'a donc pas encore suffi à atteindre ses objectifs, ni à transformer la société. Selon Bode (2009) au contraire, le champ se fissure et donne lieu à des critiques à cause des différentes interprétations qui en sont faites, comme c'est le cas pour l'interculturalisme. Bode note de plus que ces interprétations ont peu à voir avec la lutte contre le racisme mais se focalisent surtout sur les différences.

En multiculturel comme en interculturel, le besoin de transformer la théorie en pratique et de garder un esprit critique visant le changement est amplifié par la globalisation, qui engendre un nouvel ordre social et qui conduit les théoriciens à repenser les concepts de culture et d'identité. Comme en Europe, le concept de culture a souvent été perçu dans l'histoire des Etats-Unis comme une entité statique, que l'on doit posséder ; cela implique que celui d'identité a lui aussi été délimité par des frontières et demeurera inchangé (Bode, 2009). Il s'agit du point de vue de la modernité, en opposition à la perception postmoderne (dont nous parlerons), qui voit la culture et l'identité comme des concepts fluides et changeants. Cela conduit à des questionnements comme : la notion de « race » est-elle un fait biologique (essentialisme) ou une construction sociale (constructivisme)? (*id.*). Les chercheurs postmodernes du multiculturel et de l'interculturel sont de plus en plus nombreux à rejeter les versions essentialistes de la culture et de l'identité, mais pour Bode, abolir la notion de « race » ne détruit pas le racisme. Il s'agit alors pour les chercheurs du multiculturel de travailler pour l'abolition du racisme; réfléchir sur la notion d'identité multiple (langue, âge, profession, religion...) peut aider en ce sens. Une perception critique de l'éducation multiculturelle pose la question de savoir si l'on doit se concentrer sur les différences ou les convergences entre les groupes ethniques. Or, l'une des critiques sur l'éducation multiculturelle est justement que celle-ci favorise la division des groupes en se focalisant sur les ethnies. Cela augmente l'estime de soi de l'étudiant d'après Bode (*id.*), mais cette absence de consensus au sein du champ dénote en même temps un manque de rigueur académique, ce que l'éducation multiculturelle tente de combattre. L'éducation multiculturelle est également critiquée car elle ne prend pas en compte le contexte socioculturel des individus et des institutions et enferme les premiers dans des catégories rigides qui peuvent renforcer les stéréotypes. Ces catégorisations sont principalement basées sur l'appartenance à une seule culture (la culture ethnique) : c'est toujours le contact entre cultures, à travers des exemples impliquant d'autres cultures en classe, qui permet la déségrégation dans les propos que nous venons de citer. Néanmoins, on sent que l'ampleur de la diversité (la diversité externe mais aussi interne, qui touche tout le monde et ne concerne pas que les différences ethniques) pose problème dans les principes d'une éducation multiculturelle trop focalisée sur la séparation des cultures comme des entités fermées. Les chercheurs du champ semblent alors se diriger vers les principes de l'interculturel, tandis que les chercheurs de l'interculturel semblent s'inspirer du besoin de justice sociale et d'engagement politique prôné par le multiculturalisme.

2.1.5.2 *Les principes de l'éducation multiculturelle en Europe*

En Europe, l'étude du rapport Crick (1998) intitulé "*Education for citizenship and the teaching of democracy in schools*" peut permettre d'illustrer ce rapprochement. Il y est

question d'ouverture à d'autres interprétations des « réalités » : les élèves sont encouragés à rechercher d'autres interprétations et points de vue aux questions controversées⁴⁷, qui ne doivent pas être évitées, mais encouragées (Crick, 1998, p. 56) et surtout : *"to give good reasons for everything they say and do, and to expect good reasons to be given by others"* (*ibid.*). Les enseignants sont invités à être prudents sur ces questions mais à les traiter tout de même en veillant à donner tous les points de vue possibles et en ne s'érigeant pas en tant que principale autorité qui détient le savoir (une liste de recommandations est donnée page 58 du rapport). Parler de questions controversées et donner les points de vue des uns et des autres vont faire réfléchir l'élève/étudiant et lui permettre de construire une vision de la société dans laquelle il vit qui ne sera pas essentialisée mais interactionniste, ce qui est l'objectif de l'éducation interculturelle (Lorcerie, 2002, p.180).

Ce rapport ayant été écrit en Grande-Bretagne, il concerne donc l'éducation multiculturelle mais l'on s'aperçoit que les objectifs de justice des deux modèles d'éducatons se rejoignent et qu'il est donc possible et même souhaitable de travailler davantage dans une optique de collaboration entre les deux façons de faire.

En France, le programme destiné aux classes de seconde, première et terminale, concernant l'Éducation civique, juridique et sociale (EJCS) édité par la Direction de l'enseignement scolaire du Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche français (Nottrelet, Alabert, Devergille & Laignel, 2005) montre des similitudes avec les objectifs posés par le rapport Crick, notamment en ce qui concerne la construction du savoir par l'élève lui-même (p. 9). De même dans un autre rapport national du Ministère sur l'évolution du système éducatif de la France, dans lequel il est écrit que « la reconnaissance de la diversité culturelle et linguistique doit créer les conditions d'un dialogue fécond et d'un enrichissement mutuel permettant à chacun de s'approprier son histoire et d'accéder à d'autres cultures » (Michel, 2004, p. 2), comme nous avons pu le constater avec le multiculturel. La différence entre le système britannique et le système français réside dans le fait que l'idéologie républicaine reconnaît la pluralité culturelle mais considère que celle-ci représente un frein à l'égalité, surtout lorsque ces cultures se manifestent dans l'espace public (Lorcerie, 2003, p. 267). Ainsi, ce ne sont pas les cultures qui sont reconnues dans l'éducation interculturelle mais des « sujets porteurs de droits » (*id.*, p. 268).

2.1.5.3 Quelle éducation à la diversité en Finlande ?

La Finlande est un pays multiculturel au niveau politique et éducatif, comme nous l'avons dit plus haut. L'éducation multiculturelle en Finlande est plutôt récente par rapport à l'histoire de l'éducation multiculturelle aux Etats-Unis et elle suit les mêmes principes d'égalités des chances à l'école pour les enfants, quelles que soient leurs origines (Dervin et al., 2012, p. 6). Cela dit, il ne semble pas y avoir de consensus sur une approche multiculturelle bien définie, à l'école ou à l'université (*id.*, p. 3). L'éducation multiculturelle en Finlande touche surtout l'immigration et la coopération internationale (*id.*, p. 4) parce que beaucoup (décideurs, chercheurs...) considèrent que la diversité touche la Finlande depuis peu à travers l'immigration et ignorent de ce fait les « autres diversités » qui touchent aussi bien le groupe majoritaire que les minorités, comme la religion, la langue, la classe sociale, le

⁴⁷ Pour Crick, une question controversée est *"an issue about which there is no one fixed or universally held point of view. Such issues are those which commonly divide society and for which significant groups offer conflicting explanations and solutions"* (Crick, 1998, p. 56).

sexe, la région etc. : l'idée d'une Finlande unifiée et homogène, construite en partie par l'école, persiste (*ibid.*).

De ce fait, l'éducation multiculturelle en Finlande consiste pour les minorités à acquérir des connaissances sur leur « propre culture » et sur la « culture finlandaise » et à développer une double identité culturelle afin de s'adapter à la société finlandaise. Pour les Finlandais, il s'agit d'accepter la multiculturalité dans leur pays (Räsänen, 2005, in Dervin et al., *id.*, p. 2). On s'aperçoit alors que la diversité interne qui compose chaque être humain n'est pas prise en compte : “*Although globalisation has challenged national boundaries and spaces, as well as privileged epistemologies of the modern space, the way multicultural education is conceptualized appears to have mainly remained untouched by these processes in Finland*” (Dervin et al., *id.*, p. 3).

D'un autre côté, l'interculturel en Finlande semble avoir gagné en notoriété dans la recherche et en éducation. Le concept y est bien présent à l'université, d'après nos recherches, et le pays fait partie d'un réseau de huit pays du Nord de l'Europe qui se sont associés en 1994 pour promouvoir l'interculturel : le *Nordic Network for Intercultural Communication* (NIC).

Plusieurs chercheurs avancent l'idée selon laquelle l'interculturel pourrait permettre de reconceptualiser l'éducation multiculturelle en l'aidant à se focaliser sur les similitudes et non les différences entre les pays, et de faire ainsi avancer les recherches sur la diversité en général en lui insufflant une nouvelle direction (Dervin et al., 2012 ; Hill, 2007 ; Holm & Zilliacus, 2009 ; Nieto, 2006). Cependant, alors que l'utilisation abusive du concept de culture sans remise en question (autrement dit, une conception essentialiste de la culture) est l'objet de critique de la part des chercheurs, on observe encore un manque d'études sur l'importance de l'intersubjectivité⁴⁸, du temps et de l'espace dans l'éducation interculturelle, véhiculés par le préfixe inter- (Dervin et al., *id.*, p. 4).

On s'aperçoit en Finlande que beaucoup d'études interculturelles s'attachent à l'étude de l'autre étranger sans questionner la position de la majorité comme norme, alors que l'un ne se construit pas sans l'autre (Dervin et al., *id.*, p. 6). De même, l'éducation interculturelle y est souvent perçue sous l'angle de la différence, mais elle fait rarement l'objet d'une introspection « de l'intérieur » (Dervin et al., 2012). Dervin déplore aussi l'absence de “*the question of knowledge and representation in reproduction of differences and exclusion*” (*id.*, p. 7). L'un des cinq points évoqués par Banks (cf. *supra* les principes de J.A. Banks) remédie à ce problème en introduisant l'idée de *knowledge construction* (Banks & Tucker, 1998, p. 1). Dervin et al. proposent par exemple de s'intéresser à l'intertextualité en tant qu'étude de textes, documents audio et vidéo mis en relation les uns avec les autres, afin de permettre aux étudiants d'observer les différentes interprétations qui peuvent être faites de certaines représentations et de connecter les personnes dans le temps et l'espace, pour se rapprocher ainsi d'une vision de l'interculturel renouvelé (Dervin et al., *id.*, p. 9). L'objectif est de se rendre compte que les cultures sont des constructions plutôt que des entités naturelles.

2.1.6 Les principes du multiculturalisme ont beaucoup changé en éducation et dans la recherche : peut-on faire le lien avec ceux de l'interculturel ?

⁴⁸ Nous reviendrons sur l'intersubjectivité tout au long de notre étude. Nous nous basons sur la notion philosophique proposée par Husserl dans les années 1910, qui est devenue très courante dans les années 1940 (Paveau, 2007). Elle désigne la pluralité des sujets qui communiquent entre eux et partagent un monde commun présent à la conscience de chacun. Cette notion met en lumière un monde qui est étranger à moi, intersubjectif, mais qui existe pour chacun, qui est accessible à chacun dans ses objets (*id.*, 2006).

Nous nous intéressons principalement à l'éducation interculturelle, qui peut se diviser en au moins deux sous-champs, dont les approches peuvent largement différer : il s'agit de l'éducation interculturelle et de l'éducation multiculturelle (Dervin, Paatela-Nieminen, Kuoppala & Riitaoja, 2012 ; Lavanchy et al., 2011), qui sont les notions les plus usitées sur le « marché de l'éducation » dans le monde. Alors qu'ils sont utilisés depuis de nombreuses années en recherche et en éducation, les termes « éducation multiculturelle » et « éducation interculturelle » sont également souvent utilisés de manière synonymique (Holm & Zilliacus, 2010 ; Hill, 2007, Dervin, 2010). De même que pour l'interculturel, la littérature sur le multiculturel offre d'une part des théories qui manquent de clarté et des principes qui se confondent parfois, d'autre part, des hypothèses qui ne sont pas toujours prouvées ni valables en ce qui concerne les objectifs, stratégies et résultats (Gibson, 1984, p. 94), alors que de nombreux chercheurs dans ce domaine (dont Banks, 1979, p. 237 ; Dervin, 2008 ; Gibson, *ibid.*) préconisent de bien définir les concepts utilisés afin d'en délimiter les frontières. En 2013, les concepts sont toujours confondus bien que la littérature et la pratique les décrivent le plus souvent comme fonctionnant indépendamment l'un de l'autre (Hill, 2007, p. 1). Leur différenciation s'opère parfois sur une base géographique : le terme d'enseignement interculturel est préféré en Europe et celui d'enseignement multiculturel est plus usité en Amérique, en Australie et en Asie (Holm & Zilliacus, 2010, p. 1). En Europe cependant, certains pays choisissent l'éducation multiculturelle, comme la Finlande et la Grande-Bretagne, tandis que d'autres pays comme la France ou la Suède optent pour l'éducation interculturelle. Et pourtant, les deux termes continuent à être utilisés comme s'ils étaient compris de la même manière partout dans le monde et réfèrent à un seul genre d'éducation (Holm & Zilliacus, *ibid.*). Pourtant, l'éducation multiculturelle a souvent été décrite comme concernant l'altérité intérieure au pays, tel que les minorités raciales ou sexuelles, tandis que l'éducation interculturelle a été liée à l'immigration massive qui a eu lieu dans les années 70 en Europe (Dervin & Tournebise, 2012, p. 4). L'éducation multiculturelle a parfois été stigmatisée par quelques chercheurs, qui l'accusent d'être politiquement correct (Moghaddam, 2012) ou encore de se focaliser uniquement sur les différences culturelles en ignorant les similitudes, l'individualité et l'importance des interactions, contrairement à ce qui est dit de l'éducation interculturelle. D'autres reprochent à l'éducation interculturelle de laisser de côté les inégalités de pouvoir.

De plus, il ressort bien souvent à la lecture de recherches sur l'éducation interculturelle et multiculturelle que l'éducation interculturelle est supposée s'occuper des interactions de manière dynamique et viserait davantage les relations entre les personnes de différentes nationalité, tandis que l'éducation multiculturelle concernerait la composition diversifiée de la classe (les principes du multiculturel ont souvent été comparés à une célébration de la différence, à une mosaïque des cultures) et s'intéresserait donc à des situations plus statiques (Dervin & Tournebise, 2012, p. 4). Mais Holm et Zilliacus (2010, p. 2) écrivent que le multiculturel ne concerne pas seulement la composition de la classe mais plutôt la façon dont les enseignants gèrent cette diversité, ce qu'ils en font. En ce sens, les chercheurs (par exemple, Nieto et Bode, 2008, p. 7) définissent l'éducation multiculturelle comme un ensemble de pratiques et de concepts plutôt que comme une notion unique et statique.

On s'aperçoit que les deux champs ont évolué au fil du temps et qu'une définition simple de l'un ou de l'autre n'est pas possible. Tous deux ont pris différentes directions et peuvent se diviser en plusieurs approches différentes : l'éducation interculturelle peut aussi se concentrer sur les relations entre les « cultures » ou sur des problèmes d'ordre plus structurels et l'éducation multiculturelle peut être perçue selon les divers principes que nous venons de voir. Ces différentes perceptions s'entrecroisent parfois, c'est pourquoi Dervin répertorie trois façons de voir l'interculturel, dont une qui est plus proche du multiculturel et une autre qui est

une confusion des deux (cf. *infra*, le modèle tripartite des perceptions de l'interculturel telles que rassemblées par Dervin). Il ressort que des perceptions traditionnelles qui consistent à apprendre des connaissances sur les cultures de manière à s'entendre avec elles côtoient des approches plus critiques qui posent la justice sociale au centre des concepts et entendent réduire la discrimination et les préjugés (Gibson, 1984, p. 107, Holm & Zilliacus, 2009), tout ceci sous le nom d' « interculturel ».

Ces approches critiques, aussi bien de l'éducation interculturelle que multiculturelle, se rejoignent aussi sur une nouvelle perception des identités, l'intersectionnalité, qui ne s'intéresse plus seulement aux identités nationales ou culturelles, mais aussi au sexe, à l'âge, à la position sociale ou à l'état d'esprit au moment de l'interaction (Dervin & Tournebise, 2012, p. 4). Cela signifie qu'elles considèrent la diversité au sein de la classe en termes d'ethnicité, mais aussi de classes sociales, de genre, de religion, de langue, de handicap et d'orientation sexuelle. En ce sens, nous sommes tous divers (cf. Erickson, 2010, p. 34) et il apparaît que ces nouvelles versions critiques des concepts ne s'adressent désormais plus seulement aux apprenants issus des minorités ou aux immigrants (Holm & Zilliacus, 2010, p. 2 ; Gibson, 1984, p. 100). Il semble que l'éducation multiculturelle, qui considérait les différences culturelles comme des déficiences (Gibson, *id.*, p. 98) et donc les minorités comme des « cultures » inférieures à la culture d'accueil, ait évolué vers une reconnaissance de la diversité et cherche à créer et préserver des liens entre les groupes (Gibson, *id.*, p. 107).

L'éducation multiculturelle critique recommande toujours le recrutement d'enseignants et d'étudiants de couleur, non pas d'une manière statique comme nous l'avons vu un peu plus haut, mais selon le principe que la diversité permet d'enrichir l'école parce qu'elle multiplie les points de vue, expériences et expertises (Nieto, 2006, p. 471) et que plus un individu interagit avec d'autres points de vue, plus il s'enrichit, construit une identité et est à même de comprendre et de gérer la diversité des autres et la sienne propre. Cela concerne alors aussi la classe sociale, la religion, le genre etc.

Puis, les approches critiques de l'éducation multiculturelle et interculturelle concernent toutes les disciplines (Gibson, *id.*, p. 99), ce qui représente un problème pour Dervin et Tournebise (2012, p. 3) car ces domaines qui théorisent l'interculturel et le multiculturel ne sont pas non plus déterminés. Par exemple, la didactique des langues et des cultures utilise souvent l'interculturel, mais elle se situe en sciences du langage ou en sciences de l'éducation, selon les pays, et les chercheurs doivent alors se positionner dans plusieurs domaines qui ont pour point commun l'enseignement de l'interculturel. Dans le même temps, nous avons vu que la multiplicité et la diversité des approches dans chacun de ces domaines ne permettait plus de les opposer (Dervin & Tournebise, *id.*, p. 4).

De plus, l'urgence de réviser les concepts de culture et d'identité dans leur perception solide et essentialiste est également ressentie en éducation interculturelle et multiculturelle (Holliday, 2011, p. 18), mais un manque de dialogue interdisciplinaire en ce qui concerne le traitement de ces concepts bloque les avancées (Dervin, 2011a).

On voit que même si les deux concepts diffèrent, ces différences s'estompent et leurs intérêts tendent à se rejoindre vers un objectif de justice social et de diminution de la discrimination et des préjugés (objectifs de l'enseignement multiculturel comme on le voit dans l'article de Gibson de 1984 (p. 99) étudié *supra*). Alors que Gibson (*id.*, p. 111) remarquait que les différentes approches du multiculturalisme en 1976 négligeaient le contexte sociopolitique au sens large dans l'éducation, il semble qu'aujourd'hui, les deux concepts s'intéressent de plus en plus aux dimensions politiques et aux intérêts des groupes à utiliser leur culture comme une excuse, i.e. à s'appuyer sur leurs appartenances culturelles pour se défendre ou se faire

valoir : “*The degree to which a group em-phasizes or de-emphasizes cultural differences is determined by the degree of profit to be gained*” (id., p. 106).

En fin de compte, certains chercheurs critiques comme Holm & Zilliacus (2010), Hill (2007), Dervin (2010) ou Nieto (2006) remarquent que les frontières entre ces concepts sont de plus en plus brouillées et que certains points se rejoignent dans les nouvelles approches plus critiques et politiques de l'éducation inter-/multi-culturelle. Ils se demandent alors s'il est possible d'associer leurs points communs pour former des perceptions alternative de la diversité qui pourrait être un mélange (conscient) des deux et qui aiderait les enseignants à mieux gérer la diversité de leurs apprenants, comme « l'éducation à la justice sociale », « l'omniculturalisme » de Moghaddam (2009)⁴⁹ ou encore « l'humanisme du divers » d'Abdallah-Pretceille (2003). Il serait en effet judicieux de chercher à prendre ce que chacune d'entre elle peut apporter pour améliorer l'éducation à la diversité à l'ère de la globalisation accélérée et de voir comment ce qui serait un nouveau concept pourrait être utilisé dans la formation des enseignants, dans l'éducation en général et en politique pour écarter la discrimination. Cela implique de voir ce qu'il en est des méthodes et méthodologies de recherche dans les deux champs (se rejoignent-elle ou non ?), ce que l'éducation interculturelle et multiculturelle ont concrètement réalisé, ce que les concepts afférents au multiculturel et à l'interculturel (culture, identité, ethnie) signifient désormais, et pour qui (chercheurs, praticiens, politiciens, médias etc.), et enfin, il est important également de ne pas négliger l'importance du langage dans les relations de pouvoir (l'impact par exemple des propos d'un enseignant sur ses étudiants ou d'un chercheur sur l'analyse de ses données).

2.2 Une certaine idée de la diversité en éducation : le culturalisme

Voici une autre façon de concevoir la diversité qui est souvent appelée « interculturelle ». Nous allons commencer par retracer l'historique du concept, pour ensuite en donner une définition en même temps que ses limites et enfin analyser comment le culturalisme peut être confondu avec l'interculturel.

2.2.1 Origines du culturalisme

Le culturalisme fut l'un des courants dominants de la sociologie américaine des années 1930 à 1950, sous l'influence de trois anthropologues (Ruth Benedict, Margaret Mead et Ralph Linton) et un psychanalyste (Abram Kardiner). Aujourd'hui encore, ce courant entend décrire la société selon les principes de l'anthropologie et de la psychanalyse. Il n'est pas vraiment un bloc théorique spécifique et homogène mais est constitué à l'origine de plusieurs écoles et approches.

Les culturalistes ont emprunté le terme de « culture » à l'anthropologie et postulent la primauté de la culture (notamment la façon dont un individu a été éduqué selon des habitudes culturelles : institutions, coutumes...) sur la personnalité⁵⁰. Frank Boas est alors l'une des principales figures de l'anthropologie américaine. Il introduit le concept de relativisme culturel (où un fait culturel peut être compris à partir du point de vue de cette culture

⁴⁹ L'omniculturalisme est développé par Moghaddam comme une politique de gestion de la diversité alternative au multiculturalisme et dans laquelle la priorité est donnée à ce qui est commun entre les humains dans leurs interactions tout en reconnaissant les différences entre les groupes (Moghaddam, 2012).

⁵⁰ <http://www.universalis.fr/encyclopedie/culturalisme/>, visité le 02/10/2013.

(Lenclud, 2006, p. 4)) et donc le terme « culture », à l'origine de l'anthropologie culturelle américaine et du culturalisme. Ses travaux comparent les première et deuxième générations de migrants avec les populations d'origine et cherchent à étudier l'impact d'un nouvel environnement sur les migrants. Il dissocie l'étude des « races » de celle des « cultures » (Boas, 1940, p. 247) et en arrive à la conclusion que le monde est composé de différentes cultures dotées d'un caractère qui s'exprime à travers une langue, des coutumes, croyances⁵¹, arts et modes de vie qui lui sont propres⁵². Il fut inspiré par un courant critique de l'évolutionnisme né en Allemagne au milieu du 19^e siècle, appelé « diffusionnisme »⁵³. En anthropologie et en sociologie, ce courant pose le principe selon lequel la culture se développe par un phénomène d'emprunt à d'autres cultures ou plus exactement : « l'existence de traits culturels similaires dans des sociétés différentes s'explique par leur diffusion à partir d'un petit nombre de "foyers culturels" » (*id.*, p. 145). Cela signifie que les cultures sont distribuées selon leur position dans l'espace et dans le temps et que les passages d'une culture à une autre se font par le biais d'emprunts culturels auprès des cultures voisines, par les migrations, en tout cas par les contacts. Le diffusionnisme insiste sur le besoin de créer des théories sur les contacts « interculturels », ce qui conduit à la production de cartes géographiques qui délimitent les différents « foyers culturels ». Aux Etats-Unis, des anthropologues comme Franz Boas, Robert H. Lowie, A.L. Kroeber et Edward Sapir, s'inspirent de cette thèse en y ajoutant quelques variantes : pour Boas, la culture d'emprunt est modifiée par la culture réceptrice, tandis que Kroeber divise l'Amérique du Nord en « aires culturelles » possédant chacune un modèle particulier (*id.*, p. 146).

Dans les années vingt, quelques élèves de Boas (dont les anthropologues Margaret Mead, Ralph Linton et Ruth Benedict et le psychanalyste Abram Kardiner) créent l'école « culture et personnalité »⁵⁴, appelée aussi « culturalisme » (Dortier, 2001). Sans mentionner le terme (tout comme Linton, dans son livre *The Cultural Background of Personality* (1945)), Benedict, dans son best seller *Patterns of Culture* (1934), montre qu'elle perçoit les phénomènes culturels comme collectifs. Elle s'intéresse aux normes et valeurs communes à une société et à la façon dont ses membres se les approprient. La théorie de Benedict postule que chaque individu appartient à une culture et possède de ce fait des traits culturels psychologiques qui lui sont propres, un « modèle » inné qui forge sa personnalité de base, c'est-à-dire que tout un chacun serait conditionné par son appartenance culturelle (Young, 2005, p. 2), en opposition à son appartenance biologique, qui justifie le racisme. Margaret Mead va également dans ce sens. Avec *Coming of Age in Samoa* (1928) et *Sex and temperament in three primitive societies* (1935)⁵⁵, Mead montre d'une part que les individus ont une personnalité qui correspond à la civilisation à laquelle ils appartiennent, d'autre part, que le conditionnement social est à la base des traits de caractère que l'on observe chez l'homme et chez la femme, autrement dit, que les différences entre les sexes dépendent de l'éducation (chaque sexe se voit attribuer un rôle dès l'enfance, ce qui va façonner les personnalités) ; la personnalité d'un homme ou d'une femme se construit donc culturellement et pas de façon biologique ou naturelle. Mead pose la question de savoir comment un groupe va inculquer ses valeurs, normes, gestes, croyance etc. à ses enfants afin de leur permettre de vivre au sein de leur société et elle s'interroge en particulier sur la possibilité de dégager chez les individus les traits caractéristiques d'une culture ou comment le processus de transmission d'une culture va

⁵¹ Voir définition de « croyance » *infra*, note de bas de page 110.

⁵² Boas s'inspire de Wilhelm Von Humboldt et voit dans les langues « le véritable fondement de l'unité des peuples, le plus ancien monument du genre humain et donc une sorte d'archive qui, atténuant l'opposition entre les peuples occidentaux et les peuples dits primitifs, les inscrit tous dans une même histoire » (Espagne, 2002, p. 7).

⁵³ Courant abandonné au niveau théorique dans la deuxième moitié du 20^e siècle (Dortier, 2005, p. 146).

⁵⁴ Encyclopædia Universalis, <http://www.universalis.fr/encyclopedie/culturalisme/>, visité le 10/07/2013.

⁵⁵ Traduits et rassemblés en France sous le titre « Mœurs et sexualité en Océanie » (1963).

influencer la formation de la personnalité⁵⁶. Elle remarque que cette diversité culturelle se retrouve dans toutes les civilisations, malgré les différences. Pour elle et pour les culturalistes, la culture reflète la personnalité et l'éducation crée un type de caractère qui est le modèle d'un groupe. Les culturalistes s'interrogent sur la façon dont ces modèles caractéristiques d'une culture sont transmis à travers l'éducation et comment les personnalités sont façonnées.

Pour aller plus loin, lorsque nous interagissons avec quelqu'un, nous essayons de penser ce que notre interlocuteur pense que nous pensons, ce que Gillespie appelle la métaperspective (Gillespie & Cornish, 2010, p. 24; Jasper, Moore, Whittaker & Gillespie, 2011, p. 5), de nous mettre à sa place en postulant que l'autre est un alter ego, qu'il fonctionne comme nous (Lenclud, *id.*, p. 6). Cette idée fut adoptée en anthropologie dès lors que celle-ci rejeta l'évolutionnisme⁵⁷ social et culturel, paradigme dans lequel se plaçait l'anthropologie depuis son apparition en tant que science au 19^e siècle. Les anthropologues évolutionnistes de cette époque (J.G. Frazer, L.H. Morgan, H. Spencer, E. Tylor) percevaient l'espèce humaine comme une entité unique et les sociétés suivaient la même évolution depuis un état « primitif » jusqu'au modèle de la civilisation occidentale. Depuis que l'anthropologie a abandonné cette doctrine pour se mettre à la place de l'autre, l'ethnologie de terrain qu'elle organisa alors eut pour but de chercher à comprendre comment les cultures fonctionnaient de l'intérieur, i.e., quels étaient leur contenu. Dans cette optique, Lenclud note trois facteurs qui œuvraient dans ce sens : tout d'abord, « [(i)] l'élaboration d'un discours théorique fondé sur le primat du *contexte*, une culture dans le cadre de l'anthropologie américaine d'inspiration culturaliste, une société dans le cadre de l'anthropologie sociale anglaise ; (ii) l'obligation faite au praticien de séjourner sur le terrain et, par là, d'entretenir une relation de *familiarité* avec les hommes dont il s'agit de décrire et de comprendre les contenus de pensée et les comportements ; (iii) la reconnaissance du fait que les croyances et les agissements d'autrui ne sont pas un simple produit d'observation mais le résultat d'une reconstruction travaillée par l'*interprétation* » (Lenclud, 2006, p. 10). C'est ainsi que le culturalisme s'est développé aux Etats-Unis et le fonctionnalisme⁵⁸ en Grande-Bretagne. Malgré leurs différences, ces deux points de vue se rejoignent sur un point déterminant, l'importance du contexte (Lenclud, *ibid.*).

Aux Etats-Unis, chaque culture est alors considérée comme une entité unique dont le contenu ne peut être compris que dans ce contexte général de culture. En Grande-Bretagne, la proposition était la suivante : « les comportements d'autrui cessent d'apparaître irrationnels sitôt qu'on s'applique à considérer les fins sociales subjectivement visées ou objectivement réalisées par ces comportements. Le contexte consiste, ici, dans le fonctionnement du système des relations sociales et dans le rôle qu'il joue pour maintenir la cohésion du groupe » (Lenclud, *ibid.*). Ainsi, se mettre à la place d'autrui consistait à obtenir le plus d'informations possibles sur la façon dont l'autre pense et agit. C'est le principe même du culturalisme : autrui devient proche puisqu'il est étudié et connu. Donc, pour saisir le contenu d'une culture étrangère, il est nécessaire de replacer ce contenu dans son contexte et pour ce faire, il faut penser de la même manière que l'autre dans son propre contexte, son propre milieu.

La déclaration d'indépendance des Etats-Unis de 1776, en proclamant l'égalité entre les hommes, exprime l'idée que "*all men are created equal*", qui fonde le principe de la société américaine. A cette époque, les principes d'égalité concernaient avant tout les hommes blancs

⁵⁶ Thèse qui fut remise en cause par l'anthropologue Derek Freeman (1983).

⁵⁷ L'évolutionnisme est une doctrine anthropologique et sociologique qui considère « que toute culture est le résultat d'un processus constant d'évolution » (Larousse en ligne, disponible sur : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/%C3%A9volutionnisme/31902>, visité le 09/07/2013).

⁵⁸ « École britannique d'anthropologie (Radcliffe-Brown, Malinowski), qui met l'accent sur la notion de dynamisme de la culture, en la considérant comme une totalité organique dont les divers éléments s'expliquent par la fonction qu'ils y remplissent. » Larousse en ligne : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/fonctionnalisme/34457>, visité le 09/07/2013.

et propriétaires. C'est néanmoins à partir de ce moment que les hommes de couleurs, les femmes et tous ceux qui n'étaient pas homme, blanc ou propriétaire commencèrent à revendiquer leur droit à l'égalité selon les principes énoncés dans la déclaration. En introduisant le relativisme culturel, le culturalisme a permis de lutter contre les préjugés racistes, ethnocentristes et sexistes (Banks & McGee Banks, 2010, p. 8). En Europe, entre 1900 et 1950, le concept de culture pouvait difficilement être perçu en dehors de celui de civilisation par la plupart des pays européens colonisateurs et les psychanalystes hésitaient à attribuer l'idée d'un « moi » aux membres de peuples considérés comme primitifs. Le culturalisme, qui introduit l'idée de relativisme et de diversité culturelle, met à mal les arguments des colonialistes.

En définitive, l'anthropologie américaine a développé le concept de « culture » en tant que science sociale comme une alternative à celui de « race » pour expliquer les différences entre les peuples. Il était alors bien établi que les attitudes des individus étaient basées sur leur héritage génétique, ce qui allait dans le sens des « civilisés » de l'Europe de l'Ouest et a rendu évidente leur supériorité (les personnes de couleur étaient alors accusées de ne pas savoir élever leurs enfants correctement et l'école devait remplir ce rôle). Mais les anthropologues ont prouvé que cela était faux en étudiant les comportements humains en particulier pendant l'enfance. Ils ont alors découvert qu'il ne s'agissait pas d'une question de supériorité ou d'infériorité mais de différence (Banks & McGee Banks, 2010, p. 34).

Le danger, comme nous allons le voir, est de considérer que tout (un comportement, un fait de société) peut être expliqué par la culture, sans tenir compte des stratégies individuelles. Par ce biais, les cultures peuvent alors être essentialisées, c'est-à-dire considérées comme des réalités en tant que telles. L'idée selon laquelle ce que pense ou dit un individu appartenant à une certaine « culture » ne peut être perçue qu'en relation avec tout un ensemble de systèmes de codes et de valeurs communs à cette même « culture » n'est plus acceptable aujourd'hui : il semble impensable au niveau scientifique à l'heure actuelle de dire que quelqu'un ne peut pas interpréter un énoncé ou un fait culturel parce qu'il ne fait pas partie de cette culture. Ce biais peut être évité si l'on pense à replacer les énoncés culturels dans le contexte où ils ont été prononcés (Lenclud, 2006, p. 4), ce que nous verrons en deuxième partie sur la méthode d'analyse.

2.2.2 Définition et limites du culturalisme

Pour les instigateurs du culturalisme (Mead, Linton et Benedict), « la culture est définie comme la somme globale des attitudes, des idées et des comportements partagés par les membres de la société, en même temps que des résultats matériels de ces comportements, les objets manufacturés. Au-delà des particularismes et de la diversité sociétale, il s'agit de mettre en évidence l'influence des institutions et des coutumes sur la personnalité. Pour dégager les traits spécifiques des différents modèles culturels, les culturalistes ont recueilli d'importants matériaux ethnographiques dans un grand nombre de sociétés archaïques d'Amérique et d'Océanie. »⁵⁹

Cette définition est appliquée encore aujourd'hui, alors qu'il paraît évident pour les chercheurs critiques de la diversité que le concept de culture n'est plus approprié pour décrire les mélanges qui traversent nos sociétés postmodernes (Abdallah-Pretceille, 2006a ; Dervin, 2010b). Pour ces chercheurs, le culturalisme est une dérive d'interprétation des cultures qui

⁵⁹ Encyclopædia Universalis, <http://www.universalis.fr/encyclopedia/culturalisme/>, visité le 10/07/2013.

« correspond à une accentuation systématique et exclusive de la dimension culturelle dans l'explication des pratiques sociales et éducatives » (Abdallah-Pretceille, 2010, p. 40). En effet, le culturalisme se concrétise par l'élaboration de théories qui pose la culture comme moyen de justifier les comportements (donc qui fige les personnes) et aussi les problèmes (*id.*). Il se base sur l'importance des connaissances de la culture d'un individu, ignore l'importance du sujet et le rôle de l'autre dans toute rencontre. C'est ainsi qu'il simplifie le caractère pluriel d'une société en mettant en avant une analyse des cultures qui occulte les aspects sociologiques, historiques etc. Il ne permet absolument pas de rencontrer l'autre mais participe au contraire à la propagation des stéréotypes car il s'appuie sur des catégorisations culturelles pour définir autrui. Cette approche se base principalement sur la comparaison des différences culturelles.

De plus, le culturalisme permet de justifier les comportements par la mise en avant d'une seule culture ou identité (en général la culture ou l'identité nationale) grâce à des constats présentés comme objectifs et simples, en apparence clairs, qui se basent sur une accumulation de connaissances sur l'autre, mais qui aboutissent à de simples représentations, ceci à des fins de manipulations sociales ou politiques (*id.*, p. 51 et p. 61). Cette approche se base sur une myriade de descriptions statiques des divers groupes en ignorant les mutations et les transgressions et ne permet pas de montrer les complexités qui traversent nos sociétés mais les réduit au contraire à des stéréotypes. Pour Byram, Gribkova & Starkey (2002) : *“this focus on national identity, and the accompanying risk of relying on stereotypes, reduces the individual from a complex human being to someone who is seen as representative of a country or ‘culture’”* (p. 5). Ainsi, le culturalisme ignore la multi-appartenance des individus à divers groupes et constitue en cela une approche déterministe et essentialiste de l'altérité.

Si l'on considère que chaque « culture » est constituée de plusieurs autres cultures (que nous ne nommerons pas « sous-cultures » car nous ne voulons pas les hiérarchiser), véhiculées par des individus eux-mêmes complexes, comment peut-on sérieusement espérer déterminer la « réalité » d'une culture à partir des traits culturels de quelques personnes ? « La culture, ou plus exactement les bribes ou traits culturels sont utilisés comme instruments pour se dire et se présenter et non comme définition statique de soi. Cela interdit, ou devrait interdire, de fixer les individus, groupes ou événements à partir d'éléments culturels perçus dans l'absolu et hors contexte » (Abdallah-Pretceille, 2010, p. 63). Il est donc désormais hors de propos de considérer les cultures comme des réalités existantes, mais il faudrait plutôt traiter le terme comme « un simple concept opératoire » (*id.*, p. 8).

Partant de ce constat, il est donc impossible de comprendre des faits culturels en dehors de leur contexte et sans procéder à une analyse car la culture est « un vécu dont il s'agit de reconstruire le sens » (*id.*, p. 56). Ainsi, si deux personnes de cultures différentes entrent en conflit, il ne s'agit pas de penser cette différence comme unique cause de conflit. Il faut voir d'autres variables contextuelles comme la relation que l'on a avec cette personne (ami, patron, inconnu...), les caractéristiques personnelles de chacun des participants à l'interaction (l'âge, le sexe...), le lieu, les objectifs de chacun (affaires, loisirs...) ou encore l'état d'esprit et de santé des personnes ce jour là (Dervin, 2008b, p. 4). En conséquence, « l'approche culturaliste, en déplaçant l'objet vers des explications causales uniquement extérieures aux relations créées, ne peut que mener à des échecs communicationnels et à multiplier les actes de manipulation, les mises en scène etc. » (Dervin, 2011a, p. 89).

Ainsi, les arguments du culturalisme ne valent plus pour les voix critiques de l'interculturel (Abdallah-Pretceille, 2010; Dervin, 2010b; Ogay, 2000; Hall, 1996 ; Byram 2012), parce que le culturalisme ne tient pas compte de l'évolution des groupes et des individus et les considère comme des entités fermées.

2.2.3 Là où le culturel prend le nom d'interculturel en recherche et en éducation

Abdallah-Pretceille déplore le manque d'études sur les sociétés, perçues comme complexes et hétérogènes, en contraste avec un renouveau d'intérêt pour les études culturelles comme un « champ en construction dont les objets et les méthodes se définissent en référence à l'interculturel » (Abdallah-Pretceille, 2010, p. 100). Cela pose problème car ces études se basent encore sur les principes du culturalisme en empruntant le terme « interculturel » pour se qualifier. Dès lors, *“the image that they give of intercultural communication is that of an encounter between two ‘static’ cultures, encountering rather than that of complex and liquid individuals. In their use of the adjective intercultural, the first part of the word appears to mean anything but the creation and co-construction of an interculture (inter-culturality) between interlocutors”* (Dervin, 2006). On observe alors des « productions artificielles d'étrangeté » (Baudrillard & Guillaume, 1994, p. 21), un pseudo interculturel qui semble (mais semble seulement) s'éloigner du culturalisme et le dépasser pour rejoindre la notion de reconnaissance des « diverses diversités »⁶⁰ (Dervin, 2008c ; 2009e) que l'on retrouve dans la version critique de l'interculturel, mais qui n'en reste pas moins du culturalisme. C'est une fausse diversité (Dervin, 2009d) qui ne reconnaît pas l'infinité des mélanges que nous vivons au quotidien, mais qui domine pourtant les études de communication interculturelle aujourd'hui. Holliday (2011a, p. 6) nomme ce phénomène le « néo-essentialisme » (tandis que Dervin lui préfère le terme de « néo-culturalisme » (à paraître 2013, p. 60)), pour référer à cette approche qui s'appuie sur les travaux essentialistes de théoriciens très influents comme Hofstede, tout en se réclamant d'une perception non-essentialiste, plus libérale et plus critique.

Le culturalisme est très présent et facilement repérable dans les discours des chercheurs, lorsqu'ils montrent que l'interculturel est une rencontre entre deux ou plusieurs cultures différentes. La connaissance de l'autre se réduit alors à la connaissance de sa culture, fixe et immuable. En ce sens, les études culturalistes dénotent et propagent un « attrait pour l'exotisme » (Abdallah-Pretceille, 2010, p. 92) et mettent davantage l'accent sur l'autre que sur sa relation avec le soi. Le culturalisme omniprésent et caché dans les recherches sur l'interculturel est dénoncé par les chercheurs qui tentent de clarifier les diverses interprétations de l'interculturel (Abdallah-Pretceille (1986) en sciences de l'éducation ; Dahl, Jensen & Nynäs (2006) en sociologie ; Dervin (2010) en linguistique appliquée...). Ils considèrent que le manque de discussions et de réflexion entre les diverses disciplines sur la définition du concept de culture pose un problème éthique et épistémologique (Abdallah-Pretceille, 2006 ; Bauman, 2004 ; Brubaker, 2001 ; Dervin 2009e, 2008, 2007).

2.3 Le modèle interculturel « à la française »

Cette section nous permettra de voir comment le concept est perçu en France et en Europe.

⁶⁰ L'idée de diverses diversités est fondée sur l'argument selon lequel les démarches interculturelles en éducation devraient s'éloigner du culturalisme, du différentialisme et s'orienter vers l'interindividuel, le contextuel, le contradictoire mais aussi les similarités entre individus issus d'espaces géographiques différents (Barbot & Dervin, 2011). Cela signifie que notre identité, concept souvent étroitement lié à celui de « culture », est plurielle et mouvante (ou liquide pour Bauman, 2004) et se construit par le mélange.

2.3.1 Le modèle politique francophone de gestion de la diversité culturelle : contexte historique français en éducation

Le besoin en communication interculturelle s'est fait ressentir dès les années 60/70 en France, lorsque la main d'œuvre algérienne est venue seule pour participer à la restructuration du pays. Puis, les épouses ont été autorisées à rejoindre leurs maris, avec leurs enfants. Ces derniers ont été scolarisés avec des Français, ce qui a commencé à poser des problèmes, d'où la nécessité de réfléchir à l'intégration scolaire des migrants. En conséquence, la problématique interculturelle est introduite en France dans le milieu des années soixante-dix⁶¹ sous le nom d'« activité interculturelle », pour une meilleure insertion des enfants immigrés dans le système scolaire (Abdallah-Pretceille 2011p83). Les premiers enseignements des langues et cultures d'origine datent de 1973 (Abdallah-Pretceille 2010, p. 94) et le terme apparut dans le Bulletin Officiel du Ministère de l'Education Nationale (BOEN) à la fin des années soixante-dix (Lorcerie, 2002, p. 170).

Le pays subit en ce temps-là une crise économique qui provoque la suspension de la politique d'immigration (en 1974). Les travailleurs migrants sont alors incités à retourner dans leur pays mais en 1978, on s'aperçoit que cette politique d'incitation au retour n'a pas fonctionné et que les migrants se sont installés. Dès lors, l'immigration est reconnue comme un fait structurel et plus seulement conjoncturel (Abdallah-Pretceille 2010, p. 84) et les activités interculturelles sont élargies à tous les enfants de la classe. A l'époque, celles-ci ont été une tentative de réponse dans l'urgence à des problèmes de terrain (*ibid.*). Elles cherchaient à améliorer les résultats des enfants de migrants en situation d'échec scolaire et le terme est resté associé à cette idée négative liée aux problèmes (*id.*, p. 86), faisant de la différence une déficience (*id.*, p. 91). Il s'agissait également de valoriser les cultures d'origine des élèves (Lorcerie, 2002, p. 170).

L'éducation interculturelle en Europe était alors perçue de la même manière que dans le reste du monde, c'est-à-dire comme un dialogue entre les cultures, comme le montrent les recommandations du comité des ministres du Conseil de l'Europe aux Etats membres sur la *Formation des enseignants à une éducation pour la compréhension interculturelle, notamment dans un contexte de migration* (25 septembre 1984). La France adopte les mêmes idées de refus de l'ethnocentrisme et transpose les principes du relativisme culturel à l'école de manière à intégrer les enfants d'immigrés (Lorcerie, 2002, p. 171). Ces idées sont peu suivies au niveau pédagogique et sociologique et conduisent en pratique à la création de stéréotypes sur les différences.

Le traitement de la diversité en Amérique et en Europe vise trois objectifs communs qui sont : a) la reconnaissance de la pluralité au niveau de la société, b) la nécessité d'instaurer une société d'égalité de droits et c) de favoriser et améliorer les relations interethniques (*ibid.*). Les opinions divergent en ce qui concerne la façon d'atteindre l'égalité en tenant compte de la pluralité, mais cette finalité semble une priorité pour tous et l'éducation interculturelle va dans ce sens. Le ministère français de l'Education préfère s'en tenir aux principes républicains d'égalité, dans lequel la pluralité culturelle représente une entrave (*id.* p. 183), surtout dans l'espace public, et retire le terme « interculturel » des instructions officielles en 1984 parce que « [l]e mot est jugé inopportun politiquement, de même que la voie de transformation qu'il désigne ; le ministère donne l'exclusivité au principe républicain d'égalité » (*id.*, p. 172). Or l'écart qui augmente entre les immigrés et les Français à l'école n'est toujours pas comblé (*ibid.*) et la question d'allier égalité (qui est « une norme supérieure de l'organisation

⁶¹ Les premiers enseignements des langues et cultures d'origine date de 1973 (Abdallah-Pretceille, 2010, p. 94).

démocratique des sociétés » (*ibid.*) et pluralité (qui est une réalité sociale) n'est pas sans poser problème, même si elle est plus que jamais d'actualité.

Ainsi, depuis 1973, un grand nombre de séminaires, colloques et publications autour du thème voient le jour à travers les actions du Conseil de la coopération culturelle (CDCC)⁶², qui met l'éducation interculturelle en avant dans ses programmes (Abdallah-Pretceille, 2010, p. 84). Par exemple, deux expériences pilotes de pédagogie interculturelles furent menées par la direction des écoles entre 1976 et 1982, sans toutefois être vraiment dirigées par des instructions concrètes qui auraient aidé leur mise en œuvre (Lorcerie, 2002, p.170). Les travaux sont restés méconnus des enseignants et du public (Abdallah-Pretceille, *id.*, p. 85). Ainsi, l'interculturel s'est développé en dehors des recherches universitaires qui, elles, ont commencées doucement dans les années 1980 (*ibid.*), principalement avec les travaux de Martine Abdallah-Pretceille et Louis Porcher en 1986, qui introduit l'interculturel dans l'apprentissage du français langue étrangère (FLE).

Depuis 1981, avec les zones d'éducation prioritaires (ZEP), la scolarité des enfants issus de l'immigration « ne fait plus l'objet de mesures spécifiques mais est considérée comme une des modalités de lutte contre les inégalités sociales et culturelles » (*id.*, p. 84). C'est à partir de là que l'interculturel se défait de la culture comme synonyme d'exotisme et se tourne vers l'étude de l'« ici et maintenant » (*id.*, p. 86). Pour autant, l'éducation a toujours pour objectif des normes à atteindre, mais celles-ci se réduisent du cadre national à des groupes plus petits, religieux ou régionaux par exemple (*ibid.*). Cela pose un problème à notre avis car l'on passe d'un discours « hypermacro » (les cultures en tant que nations) à un discours macro, aux frontières tout aussi fixes et délimitées (le genre, la profession...). Cela correspond à du néo-culturalisme, qui impose de nouvelles catégorisations, alors que culture et identité sont des notions beaucoup plus complexes (Dervin, 2010b, p. 34). On est alors plus proche des principes du multiculturalisme que de ceux de l'interculturalisme.

Aujourd'hui, l'égalité des chances s'étend du cadre scolaire aux problèmes sociaux liés à l'immigration, surtout dans les milieux associatifs, mais le modèle d'intégration français n'est pas encore probant (par exemple : crise des banlieues de septembre 2005 (Abdallah-Pretceille, 2010, p. 88) et phénomène d'ethnonationalisme i.e., le renforcement du sentiment d'appartenance à la communauté nationale due à « l'entrée d'une population allogène dans un Etat-nation démocratique » (Lorcerie, 2002, p.776)⁶³ ou nationalisme montant). De même, ce modèle interculturel n'est pas encore bien ancré, ni au niveau du gouvernement, ni au niveau de l'éducation et de la recherche, alors que les programmes d'action interculturelle se sont multipliés, de même que les conférences et les séminaires : « bien que l'adjectif "interculturel" soit désormais associé à des articles, des manifestations, des colloques qui n'ont, en réalité, d'interculturel que le nom [...], on ne peut que s'étonner de la disproportion entre le recours inflationniste à l'interculturel dans les pratiques et le faible nombre d'études universitaires » (Abdallah-Pretceille, *id.*, p. 45). Même si l'interculturel fait toujours l'objet de controverses dans le domaine de l'éducation, et ce depuis ses débuts en 1975 (*id.*, p. 94), il n'en représente pas moins une alternative non négligeable par rapport au modèle multicultural (*id.*).

⁶² Le Conseil de la coopération culturelle fait partie des organismes attachés au Conseil de l'Europe et gère les travaux liés à l'éducation et à la culture.

⁶³ L'ethnonationalisme ou nationalisme ethnique désigne pour Hsab « les mouvements nationalistes dont la possession d'un territoire est une condition *sine qua non* à leur lutte et à leur existence, et pour qui l'ethnicité commune constitue leur élément mobilisateur » (2003, p. 2).

2.3.2 Le développement des formations et actions interculturelles en Europe et dans le monde

Pour Tania Ogay (2000) et Martine Abdallah-Pretceille (2010), c'est en partie à cause du lien avec la décolonisation que les travaux sur l'interculturel se sont faits assez discrets, parce que les premiers travaux pratiques se sont déroulés dans une atmosphère idéologique, parfois proche du militantisme. Pourtant, loin de diminuer, le phénomène s'est élargi et se développe de plus en plus à l'heure actuelle, si bien qu'il est difficile de ne pas passer à côté, d'autant plus qu'il s'étend à de très nombreux domaines : outre les journalistes, décideurs et hommes politiques qui y ont souvent recours et les chercheurs de domaines variés qui l'utilisent pour parler d'immigration, d'éducation ou des arts, les entreprises, le management, la communication et les médias (entre autres) investissent désormais le champ et proposent des formations à l'interculturel. De plus, il existe aujourd'hui partout dans le monde des instituts internationaux très célèbres et très actifs basés sur la communication interculturelle comme l'ICI (*Intercultural Communication Institute*) basé en Oregon (E.U.), la SIETAR (*Society for Intercultural Education, Training and Research*) en France, l'Association pour la Recherche Interculturelle (ARIC) en Suisse, le SIK (*Centre for Intercultural Communication*) en Norvège, le NIC (*Nordic Network for Intercultural Communication*) dans les pays nordiques et baltiques, qui organisent des colloques et rassemblent des personnes pour les former à l'éducation interculturelle.

Dans la plupart des cas, il semble que ces formations ne se bornent en général qu'à une énumération de connaissances/d'informations sur les autres cultures et s'apparentent à des « grammaires culturelles » (Abdallah-Pretceille, 2010, p. 98), qui vont par exemple lister des caractéristiques sur l'autre culture dans le but d'aider les hommes d'affaires à faciliter leur séjour à l'étranger (ce que nous verrons plus loin). Cela favorise-t-il la communication ? Là encore, il semble qu'il s'agisse en fait de culturalisme dissimulé sous l'appellation d'interculturel, alors que l'interculturel devrait permettre aux interlocuteurs de « repérer le culturel dans les échanges langagiers » (*ibid.*). Même si de plus en plus de critiques remarquent le phénomène et s'y opposent, on constate toujours un manque, une absence même (à notre connaissance), de formations universitaires dédiées à la façon d'enseigner la communication interculturelle quand on y a si souvent recours.

Citons à titre d'exemple le programme des Cités interculturelles lancé en 2008 par le Conseil de l'Europe (premier volet : « Gouvernance et Politiques » et deuxième volet du programme : « Sensibilisation et Echanges », en partenariat avec *Eurocities*), conjointement avec la commission européenne. Rappelons au passage que le Conseil de l'Europe s'intéresse au dialogue interculturel depuis plus de trente ans. Dans les années 1980, il se concentrait sur l'apprentissage interculturel en tant que dialogue entre les personnes ou « comme outil de "diplomatie interpersonnelle" » (Conseil de l'Europe, 2010, p. 19) et relie à cette époque le concept à la prévention et résolution des conflits et à l'éducation à la citoyenneté démocratique.

Désormais, le premier volet du programme des cités interculturelles vise à aider les villes partenaires⁶⁴ (aujourd'hui une vingtaine) à analyser et mettre au point des politiques et des stratégies afin de mieux « gérer et de valoriser leur diversité culturelle »⁶⁵. Cette stratégie concerne des intervenants de chaque ville, les pouvoirs locaux, les acteurs de la société civile et les médias. « La Cité interculturelle a pour but de fonder ses politiques et son identité sur la reconnaissance explicite que la diversité peut être un atout, non pas nécessairement un

⁶⁴ La Finlande ne fait pas partie du programme en 2008.

⁶⁵ http://www.coe.int/t/dg4/cultureheritage/culture/cities/default_fr.asp, visité le 10/07/2013.

handicap. Dans ce but, la ville met en place une stratégie pour développer un système de gouvernance adéquat et adapter ses politiques aux besoins d'une population diversifiée. Les stratégies interculturelles devraient faciliter la rencontre et les échanges positives [sic] entre les cultures mais ne devraient pas ignorer le conflit interculturel. Le conflit devrait être accueilli comme inévitable. Traité avec habileté, il sera un outil de développement et d'apprentissage pour tous, y compris pour les autorités publiques. »^{66 67}

Le conseil de l'Europe pourvoit une définition de l'interculturalisme en opposition au multiculturalisme dans un document intitulé "*Interculturality - What it is about*"⁶⁸. Le multiculturalisme y est vu de façon plutôt négative comme une emphase de la diversité qui consolide les murs entre les divers groupes culturels. En mettant en avant le côté unique des cultures et en encourageant des politiques de préservation des minorités et des migrants, le multiculturalisme provoquerait des rivalités entre les cultures pour l'accès au pouvoir et aux ressources, tout en décuplant de manière involontaire la ghettoïsation ethnique, réduisant les contacts (donc les possibilités d'apprendre la langue, de devenir un citoyen actif) avec la communauté d'accueil et accentuant le phénomène d'exclusion.

L'interculturalisme, au contraire, est présenté de manière positive et consisterait à reconnaître la valeur de la diversité en favorisant les interactions, les mélanges et l'hybridation entre les communautés culturelles, tout en n'ignorant pas les conflits et les tensions et en essayant de les résoudre ouvertement. L'interculturalisme (aussi nommé interculturalité dans le document) encouragerait les diverses cultures à s'épanouir en participant au *cultural landscape* de la société d'accueil selon le principe que les cultures ne peuvent prospérer dans l'isolement. C'est pourquoi les *inter-cultural interaction[s]*, la *cultural sensitivity* et le mélange sont encouragés par le Conseil de l'Europe comme moyen de renforcer le tissu social.

Le document donne quelques exemples d'application du concept en éducation, dans le domaine public, celui du logement et du voisinage. Concernant l'éducation, le Conseil de l'Europe préconise de créer des écoles et des universités modèles, qui investissent dans la formation des enseignants à l'interculturel, établissent un curriculum interculturel, instaurent des modèles d'apprentissage coopératifs, tissent des liens avec des écoles mono-culturelles et partagent avec elles des locaux communs et enfin, recommande l'inscription parfois obligatoire d'enfants migrants pour assurer "*an optimal mixing of children by ethnic background*."⁶⁹

La définition de l'interculturel proposée par le Conseil de l'Europe mentionne qu'il est également important d'adapter les méthodes d'enseignement aux élèves issus d'origines culturelles différentes et mentionne alors les cultures « collectivistes » d'Hofstede, qui privilégie "*group learning, rewards for group, not individual success, and a more authoritative, directive role of the teacher*". Il est difficile de savoir si ces principes sont mentionnés en tant que recommandations à suivre, mais il semble que cela soit le cas. La définition proposée par le Conseil diffère sur ce point des principes de l'interculturel renouvelé tels que définis par Byram (1997 ; Byram, Gribkova & Starkey, 2002) et Dervin (2011a ; Dervin et Dirba, 2006), selon qui le rôle de l'enseignant est de plus en plus orienté vers une position de guide plutôt que de détenteur tout puissant du savoir pour aider les

⁶⁶ <http://www.cdc-ccd.org/Cites-interculturelles-vers-une?lang=es>, visité le 10/07/2013.

⁶⁷ Dans le programme « Cités interculturelles » du Conseil de l'Europe, un tableau qu'il peut être intéressant d'étudier expose en les simplifiant « les différentes approches municipales de la diversité » (à comprendre ici comme l'immigration) adoptées par 25 villes dans 12 pays d'Europe, dans plusieurs grands domaines (emploi, logement, éducation, etc.) (Conseil de l'Europe, 2010, p. 24) et dissocie les politiques multiculturelles et interculturelles.

⁶⁸ http://www.coe.int/t/dg4/cultureheritage/culture/cities/Interculturality_en.pdf

⁶⁹ http://www.coe.int/t/dg4/cultureheritage/culture/cities/Interculturality_en.pdf, visité le 10/07/2013.

apprenants à développer leurs compétences interculturelles, avec qui il partage ses savoirs tout en étant conscient de leur liquidité et de la sienne propre.

Dans le domaine public, il s'agit d'aménager des espaces qui favorisent l'interaction entre les groupes ethniques et de chercher à comprendre comment ces différents groupes utilisent l'espace. L'article suggère également de nommer des médiateurs interculturels ou alors de former du personnel à la médiation interculturelle. Au niveau du logement, il s'agit d'éviter la ghettoïsation en aidant les membres de communautés ethniques à s'installer hors de leur groupe. Enfin, en ce qui concerne le voisinage, une proposition est faite de créer des centres de communautés interculturelles (*intercultural community centres*) qui pourvoiraient des services relatifs à la santé, à la maternité, des garderies et des bibliothèques visant à rassembler les différentes communautés voisines pour favoriser les rencontres et au sein desquels des groupes culturellement divers serviraient de médiateurs.

Un rapport faisant état des résultats de recherches confirme la validité de l'approche interculturelle proposée dans ce programme, en tant que nouveau modèle qui cherche à pallier les limites et les faiblesses "*of the traditional models of segregation, assimilation and multiculturalism*" (Khovanova-Rubicondo & Pinelli, s.d.).

Il s'agit de pallier les méfaits du multiculturalisme mais l'on s'aperçoit que la perception de l'interculturel du Conseil de l'Europe correspond au final davantage aux principes du multiculturalisme qui divise les groupes et repose entièrement sur le concept de culture, comme le démontre l'utilisation constante du terme pour désigner les différents groupes, plutôt que de l'interculturel sous sa version renouvelée (que nous aborderons un peu plus tard). Nous continuerons à voir par la suite en quoi les différentes perceptions du concept réunis sous un même terme posent problème et n'aide pas à faire avancer la recherche, ni les actions dites « interculturelles ».

2.3.3 Définitions de l'interculturel

Claire Kramsch donne une définition de l'interculturel qui montre d'un côté la perception culturaliste du concept mais aussi, d'un autre côté, que l'interculturel (en principe) ne se base pas uniquement sur l'accumulation de connaissances sur l'autre mais sur la compréhension de la relation entre les faits culturels:

"The term 'intercultural' is used in Europe in the educational world, to characterize the acquisition of information [nous soulignons] about the customs, institutions and history of a society other than one's own; in the corporate world, the term is applied to the behavioural training for business executives (e.g. Müller & Thomas, 1991; Müller, 1991). Beyond the traditional knowledge of cultural facts, an intercultural approach aims at gaining an understanding [nous soulignons] of the way these facts are related, i.e. how as a pattern they form the cultural fabric of a society" (Kramsch, 1996, p. 5).

Cette définition n'est pas suffisante et ne correspond pas à une perception critique de l'interculturel mais plutôt à une définition basique, qui implique un début de processus, sans expliquer vraiment en quoi il consiste. Elle peut valoir en tant que définition du multicultural également et n'est pas assez poussée, à notre avis.

Un autre exemple de ce que l'on peut trouver dans la littérature, comme nous venons de le voir avec les définitions du Conseil de l'Europe : Mark Taylor donne dans le dossier pédagogique *All different-All equal* du Conseil de l'Europe (Brander, Cardenas, Gomes, Taylor & Abad, 1995) une définition des sociétés interculturelles très simpliste mais qu'il nous semble important de noter pour montrer à quel point les frontières sont fragiles dans ce type de discours et combien il est imprudent d'arrêter une définition aussi incomplète. Il

affirme donc qu'une société interculturelle est composée de "[d]ifferent cultures, national groups, etc. living together within a territory, maintain open relations of interaction, exchange and mutual recognition of their own and respective values and ways of life. We are talking then about a process of active tolerance and the maintenance of equitable relations where everyone has the same importance, where there are no superiors or inferiors, better or worse people..." (Brander et al., *id.*, p. 27). En ce sens, il idéalise l'interculturel, en comparaison à un multiculturalisme cause de tous les maux qu'il définit de la façon suivante:

"Different cultures, national, ethnic, religious groups all living within the same territory BUT not necessarily coming into contact with each other. A society where difference is often viewed negatively and forms a major justification for discrimination. Minorities may be tolerated passively, but not accepted or valued. Even in cases where there are legal rights designed to stop such practice the law may not be enforced uniformly" (*ibid.*).

On se rend compte du caractère idéalisé que revêt le terme, mais aussi de la difficulté à englober toutes les caractéristiques du concept en une définition concise et exhaustive, c'est pourquoi nous allons plutôt en citer les caractéristiques.

2.3.4 Caractéristiques de l'interculturel

Nous analysons le contexte de l'enseignement de l'interculturel finlandais à partir d'un cadre théorique développé en France principalement par Martine Abdallah-Pretceille, qui s'est étendu avec des modifications dans les pays à modèle principal multiculturel anglo-saxon, comme la Finlande.

Pour Abdallah-Pretceille (2010, pp. 43-76), l'option interculturelle s'est imposée en France grâce à la Philosophie des Lumières et au principe d'universalité, mais aussi par un système juridique qui ne reconnaît pas l'existence des minorités, contrairement au modèle multiculturel. Ainsi, lorsque la question de la diversité culturelle s'est posée, c'est l'option interculturelle qui a été retenue.

2.3.4.1 Un contexte pluriculturel

Le premier constat qu'elle opère est le suivant : puisque l'être humain naît dans un contexte pluriculturel, il emprunte forcément des manières de faire aux autres cultures qui l'entourent. Ainsi, on ne peut pas dire qu'il existe une seule et unique identité française (celle-ci n'a pas disparue, mais elle est plus riche et plus variée). En effet, d'après Costa-Lascoux : « Il est important de partir de l'idée que toute culture est le produit d'une histoire et d'une histoire jamais achevée » (1996, p. 41). La France a longtemps été une terre d'accueil pour les migrants et ce dès le 21^{ème} siècle. Le « creuset français » désigne les différentes vagues migratoires qui ont traversé l'histoire du pays. Ainsi, lorsqu'on parle de diversité culturelle française, il faut tenir compte de tous ces apports et ne pas seulement considérer les différences régionales ou au niveau des paysages, entre autres. Tous ces flux migratoires ont enrichi le pays car les différentes cultures ont échangé, se sont mélangées et ne se sont pas simplement juxtaposées comme on peut le croire dans les pays à modèle multiculturel (Abdallah-Pretceille & Porcher, 2001).

On peut ajouter à partir de là que, dans une perception d'un interculturel renouvelé, les figures de l'altérité qui nous entourent ne concernent pas uniquement les étrangers (immigrés, réfugiés, étudiants en échange...), mais elles sont aussi les femmes, les déplacés (diasporas),

les handicapés (sourds, muets...), les catégories sociales (chômeurs, cadres...), les minorités ethniques (les Roms en Finlande), linguistiques (les suédophones en Finlande), sexuelles (bi-homosexuels)... (Dervin & Tournebise, 2006, p. 1), toutes ces catégories sociales qui mutent si rapidement qu'elles sont difficiles à décrire. L'éducation multiculturelle opère aussi en ce sens, mais les points suivants montrent quelques différences.

2.3.4.2 *L'importance du sujet*

L'interculturel pose comme principe le fait que les phénomènes observés ne doivent pas être attribués automatiquement à ceux qui les expriment : le concept s'intéresse aux stratégies développées par l'individu sans que celui-ci en soit toujours conscient. Cette place accordée à l'individu a un lien avec la tradition philosophique, historique et juridique française contrairement au modèle anglo-saxon (dont la Finlande s'inspire) pour qui c'est l'individu en tant que partie d'un groupe qui prime. D'où l'émergence de l'interculturel dans le monde francophone et du multiculturel dans le monde anglo-saxon (Abdallah-Pretceille, 2010, p. 55).

Ainsi, plus que l'individu, c'est le sujet en tant que concept philosophique qui importe avant tout, c'est-à-dire en tant qu'« être libre et responsable, inscrit dans une communauté de semblables » (*id.*, p. 54). Le sujet est alors considéré comme un acteur qui se met en scène lors de ses interactions. Cela signifie que notre identité varie dans nos relations avec les autres, selon le contexte, afin de « s'adapter, séduire, manipuler, donner une certaine image de soi (qui ne correspond pas toujours à une « réalité »), se distancier, montrer ses ressemblances à un individu ou un groupe, etc. » (Dervin, 2011a, p. 14), c'est-à-dire pour s'identifier, se positionner, se protéger aussi ou pour éviter d'être marginalisé. Par exemple, je ne vais pas me comporter de la même façon avec mon professeur qu'avec un ami parce que l'être humain cherche à montrer une certaine représentation de lui-même aux autres et cette représentation varie selon la personne à qui l'on s'adresse et le contexte. Il est important de se rappeler qu'il en va de même pour l'autre, notre interlocuteur, qui lui aussi construit son identité en permanence à travers des rôles ou des positionnements (Dervin, 2009b, p. 161). De ce fait, une construction de soi et de l'autre (ou co-construction) s'opère en permanence lors des rencontres, par un jeu d'identifications permanente. C'est pour cette raison que l'interculturel raisonne en terme de « personne », terme qui est présent dans toutes les « cultures » : Maffesoli (1998) considère que le terme d'« individu » ne peut plus exister dans notre société postmoderne et suggère de privilégier celui de « personne » (dans le sens de *persona* dont l'origine latine est le « masque », qui représente la multiplicité et traduit l'idée d'une personne à multiples facettes, i.e. qui joue divers rôles dans les tribus auxquelles elle adhère, alors que le mot « individu » représentait un être unique. Dervin compare alors nos mondes contemporains à des « *mascarades* où chacun peut porter le masque (l'identité) qu'il désire à différents moments » (2007a, p.4). Cela a sans aucun doute des répercussions sur la position de l'étranger dans nos sociétés, qui vit son étrangeté de différentes façons : il peut toujours s'associer à des tribus et renforcer ainsi l'aspect fondateur de la différence, mais selon Ahmadi (2005), son appartenance nationale prime bien souvent sur le reste de ses appartenances identitaires, aux yeux de la majorité.

2.3.4.3 *L'importance de l'autre et de la rencontre*

L'approche interculturelle repose sur l'interaction, c'est l'autre qui importe, avant la culture, et ce sont ces relations entre individus qui déterminent les différences culturelles. Si cette interaction est bloquée parce qu'une identité nous a été imputée d'emblée, cela provoque des problèmes de communication. C'est pourquoi on ne peut pas poser un individu comme représentant de toute sa communauté ou « culture ». C'est donc l'interaction qui est représentative de notre identité et pas notre culture, qui est un phénomène social. Dervin suggère de laisser de côté la notion de « culture » dans sa version *“old and tired”* (Dervin, soumis), i.e. la culture en tant que notion utilisée pour expliquer tous les phénomènes d'interaction, pour s'attacher à celle de « représentation » (i.e. la façon dont les individus co-construisent et négocient leurs représentations sur eux-mêmes) combinée à celle d'identité, beaucoup moins statiques et solides, et qui permettraient de mieux comprendre une approche renouvelée de l'interculturel (Dervin, s.d., p. 3)⁷⁰.

Ainsi, l'interculturel nécessite un questionnement sur soi, en même temps qu'un questionnement sur l'autre. Il faut admettre que l'autre est un être unique, mais qu'il s'inscrit en même temps dans le principe de l'universalité sur lequel l'altérité est basée. Il faut trouver un juste milieu entre la singularité et l'universalité de chaque personne car on ne peut s'appuyer sur des généralités ou des représentations pour apprendre à connaître et comprendre l'autre ; il est donc nécessaire de communiquer et par-là de se rencontrer : « [l']objectif est donc d'apprendre la rencontre et non pas d'apprendre la culture de l'autre ; apprendre à reconnaître en autrui, un sujet singulier et un sujet universel » (Abdallah-Pretceille, 2010, p. 58). Louis Porcher (1995 ; également, Abdallah-Pretceille & Porcher, 2001), à l'instar de Jean-Paul Sartre et Hegel (qui a forgé le concept au début du 19^{ème} siècle), a également travaillé sur le concept des « universels-singuliers » : cette idée rend compte de ce qui est universel chez les personnes en oubliant leur appartenance nationale. Il s'agit, lorsque l'on s'approche d'une « culture », de prendre du recul par rapport à la sienne propre, de s'éloigner de l'ethnocentrisme. Le meilleur moyen pour y parvenir consiste à chercher des ressemblances plutôt que des différences (par exemple travailler sur les thèmes de l'eau, des animaux, etc. en classe), car les différences ne correspondent pas à une réalité, mais existent par rapport à l'interaction.

Ainsi, les savoirs et les connaissances ne suffisent pas. Il faut acquérir une pratique de l'altérité, apprendre à comprendre l'autre sans chercher à le dominer et sans perdre pour autant sa propre identité. En même temps, il faut abolir la comparaison entre cultures car il s'agit de deux réalités différentes. En voulant ramener ce que l'on ne connaît pas à quelque chose qui nous est familier, on aboutit à des généralités et l'on occulte d'autres variables. En ce sens, les études comparatives concernent l'approche culturaliste et pas interculturelle car l'interculturel travaille avec l'ambigu et des données toujours incomplètes alors que les études sur les cultures restent souvent basées sur l'expérience : « j'ai vu, donc je sais » (Abdallah-Pretceille, 2010, p. 59).

2.3.4.4 *Un processus qui doit faire l'objet d'analyses*

Au contraire, pour Abdallah-Pretceille (2010) et Dervin, « faire de “l'interculturel” et l'analyser, c'est travailler sur les contradictions qui touchent l'individu, qu'il construit à travers une identité “mouvante” (et non unique ou stable) que l'autre contribue à transformer » (Dervin, 2011a, p. 107). Il s'agit donc bien d'un processus, qui doit faire l'objet d'une

⁷⁰ Nous verrons *infra* (« Pour une approche dynamique/évolutive de la culture et de l'identité dans la modernité liquide ») comment certains auteurs de l'interculturel renouvelé suggèrent de remplacer voire supprimer le terme « culture ».

analyse, et pas d'un état qui peut être observé et permettre des catégorisations. La notion de processus est présente dans le préfixe « inter- » d'interculturel, qui traduit l'idée d'échanges, d'intercommunication, de connexion entre les groupes et les individus, par opposition à pluri-/multi- culturel qui n'opèrent qu'un constat (le constat d'une pluralité, d'une multitude) (Abdallah-Pretceille, 2010, p. 49 ; Lavanchy et al., 2011, p.14).

Pour Abdallah-Pretceille, l'interculturel n'est pas un nouveau champ interdisciplinaire mais un paradigme, un « mode d'interrogation spécifique » (Abdallah-Pretceille, 2010, p. 53) qui fait intervenir à la fois « la réflexion et l'action » (*id.*, p. 52). L'interculturel ne peut donc être appliqué qu'à des analyses : « c'est l'analyse qui confère à l'objet étudié et analysé un caractère *interculturel* » (*id.*, p. 49). C'est pourquoi on peut parler de « communication interculturelle » ou encore de « pédagogie interculturelle », mais pas de « société interculturelle » ou de « dialogue interculturel » (*ibid.*) et c'est aussi pour cette raison que son étude est toujours rattachée à d'autres disciplines comme l'anthropologie (on parle d' « anthropologie de la communication ») ou la psychologie.

Ce postulat laisse la place à la subjectivité et ne s'accorde donc pas avec les points de vue objectivistes (dans lesquels sujet pensant et réalité objective sont séparés⁷¹ (Campan, s.d.), comme c'est le cas pour le culturalisme) et structuralistes (où le sujet est expliqué par ses comportements⁷²) car l'interculturel analyse la production de la culture par le sujet, i.e. les stratégies qu'il met en place sans forcément s'en rendre compte (Abdallah-Pretceille, 2010, p. 54). De ce fait, nous ne pouvons plus être définis par une seule culture d'appartenance qui déterminerait les comportements (*ibid.*). Il faut donc bien « remettre en question l'idée que la culture "gouverne" les interactions... » (Dervin, 2011a, p. 107).

2.3.5 Les ambiguïtés et abus qui entourent l'interculturel

Malgré tout, le concept d'interculturel connaît également des paradoxes qui entravent sa progression.

2.3.5.1 Des concepts non délimités qui rendent le domaine non sécurisant

Comme nous l'avons vu, le langage traitant des différences traduit un grand nombre d'hésitations liées au climat politique, économique et social (montée du chômage, de l'intégrisme...). Par exemple, un amalgame entre « étrangers » et « immigrés » (terme qui concerne les migrants des anciens pays colonisés (Costa-Lascoux, 1996)) ou entre « insertion », « intégration » et « assimilation ». Egalement, la multiplicité des vocables liés à l'interculturel (transculturel, multiculturel, pluriculturel etc.) participe à la confusion (cf. *supra* sur le contexte de recherche), d'autant plus si l'on introduit les concepts de « culture » et d'« identité », car ces termes sont hyper-polysémiques : « les apprenants [...] ont en général leurs propres définitions (souvent confuses) de ces termes, qui se rapprochent des définitions fonctionnelles et structuralistes (Dervin & Suomela-Salmi, 2007) et qu'un passage en revue des définitions scientifiques proposées depuis ces dernières décennies ne fait qu'obscurcir [...] En effet, les pré-discours sur les définitions de ces termes (habituellement utilisés en matière de rencontres interculturelles) sont nombreux et contradictoires » (Dervin, 2008a, p. 191). Il

⁷¹ Dans ce cas, « [l']acteur de la connaissance est donc considéré comme totalement neutre et séparé de ce qu'il cherche à connaître du monde » (Campan, s.d., p. 1).

⁷² <http://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/structuralisme/94130>, visité le 02/10/2013.

est manifeste d'après les écrits sur ce sujet que l'interculturel est parfois perçu comme un domaine flou, instable et non sécurisant pour les non-spécialistes, en comparaison au culturel qui permet d'établir des règles fixes. C'est peut-être pour cette raison qu'il arrive très fréquemment que des études dites « interculturelles » s'inspirent davantage du modèle culturaliste, car ces études s'arrêtent à la description de la culture d'un pays, à des généralités. Par exemple, un grand nombre d'activités interculturelles montrent les cultures sous leurs aspects folkloriques à travers la danse ou la cuisine. C'est ce qu'Abdallah-Pretceille appelle la « pédagogie couscous » (2010, p. 87). Pour la spécialiste des sciences de l'éducation, « [e]nfermées dans des descriptions intemporelles et statistiques, vidées de leur dynamique, soumises à une cohérence *a posteriori* et souvent « naturalisées » (par confusion entre faits de nature et faits de culture), les cultures sont devenues exsangues à force de généralisations abusives, de décontextualisations et d'anachronismes » (*ibid.*). D'où la nécessité de changer les perceptions et utilisations des concepts de culture et d'identité dans nos mondes contemporains.

2.3.5.2 Une notion remplie d'idéologie

Aujourd'hui encore, le terme d'interculturel est beaucoup trop rattaché à celui d'immigration (soit un seul type de diversité), et donc à la résolution de problèmes. D'autres champs d'investigation ont été négligés comme la diversité des cultures générationnelles, professionnelles, régionales... et les chercheurs se demandent si l'on doit faire de l'immigration un domaine de recherche indépendant (Abdallah-Pretceille, 2010, p. 47). Les pratiques interculturelles sont aussi entourées d'un investissement affectif très prononcé, dû à la nature du public visé qui est considéré comme fragile. Les actions liées à l'interculturel peuvent être comparées à des actions humanitaires, à l'intérieur du pays, et agissent comme une sorte de charité réparatrice pour les bienfaiteurs, qui se posent bien souvent en position dominante par rapport à ceux qu'ils pensent aider. De plus, la démarche interculturelle nécessite, entre autre, de se mettre à la place d'autrui et revêt en ce sens un caractère abstrait et idéalisé de la communication. En conséquence, les termes liés à l'interculturel comme réponse aux problèmes migratoires relèvent beaucoup trop de l'idéologie : leur objectif utopique vise une société idéale où les conflits entre groupes ethniques disparaissent, où nous sommes tous identiques et différents à la fois, et où l'étude de grands principes humanitaires se fonde de plus en plus au niveau local. Néanmoins, même si « l'utopie interculturelle » reste difficile à réaliser dans le présent, elle n'en reste pas moins un objectif futur (*id.*, p. 50).

2.3.5.3 Un manque de formations et d'informations

D'un autre point de vue, l'interculturel est souvent considéré comme un phénomène de mode ou comme une matière non nécessaire/optionnelle dans l'enseignement (*id.*, p. 44). Les enseignants ne disposent pas de formations adaptées pour enseigner l'interculturel, ni de matériel didactique et se retrouvent souvent seuls pour assumer la formation interculturelle de leurs apprenants, même à l'université⁷³. C'est peut être pour cela que l'on parle beaucoup d'interculturel mais que cela reste plus souvent au niveau théorique que pratique.

⁷³ Dans le cadre du premier programme d'activités à moyen terme du Centre européen pour les langues vivantes (CELV) du Conseil de l'Europe, une étude par questionnaire a été menée auprès d'enseignants de français (à Chypre, en Estonie, en Islande, à Malte, en Pologne, en Roumanie et en Slovénie) et d'anglais dans dix pays européens, travaillant essentiellement

Il faut effectivement une solide formation pour maîtriser ce concept afin de pouvoir répondre aux questions des étudiants et leur expliquer les principes et les conséquences de la formation à la communication interculturelle. Par exemple, comment répondre à une question comme : « Dans ma culture c'est différent, on ne fait pas comme cela » ? (Dervin, 2007b, p. 2) A cela, Dervin répond par d'autres questions : « Qu'est ce qu'une culture ? Quelles sont les limites ou les frontières d'une culture au XXI^e siècle ? La nation ? Une culture ne vit-elle que parce qu'elle change et échange ? Que faire des individus qui se sont fait naturalisés ? Font-ils partie de cette culture ? » (*ibid.*). Le spécialiste de l'interculturel pense que le principal problème de cette démarche est d'amener les apprenants de langues « à faire face à un enjeu à double tranchant : la complexité des identités et le besoin/la nécessité de réduction pour faire face à celle-ci, mais aussi et surtout l'instabilité du discours et des contextes » (Dervin, 2008a, p. 191). C'est là qu'un enseignement critique de l'interculturel serait nécessaire, qui tiendrait compte du caractère fluide des identités, de l'importance de l'histoire et du contexte dans les relations entre les individus, et qui expliquerait le processus de justification des comportements par les cultures.

2.3.5.4 Une évaluation difficile

Bien que jugée très importante dans l'éducation interculturelle (Byram, 1997), la question de son évaluation reste aujourd'hui encore un point problématique : on reconnaît qu'elle est difficile à évaluer, mais comment suivre et reconnaître le développement de l'étudiant ? On sait que le concept n'est pas fixe : il dépend d'éléments cognitifs, émotionnels, liés aux attitudes. Une personne peut être compétente en théorie mais pas en pratique. De même, on ne peut pas toujours être efficace, tout d'abord à cause des éléments que l'on vient de citer, mais aussi parce qu'on n'apprécie pas toujours la personne que l'on a en face de soi. Notons enfin que personne n'est « incompetent » au niveau interculturel car nous faisons tous face à la diversité quotidiennement. Il faut avant tout avoir une connaissance de soi-même, être conscient de qui l'on est, avoir une compétence d'analyse et d'interaction. Cela peut poser des problèmes d'éthique car comment évaluer un savoir-être aussi mouvant ?

Au vu de la littérature sur le sujet, on se rend compte que l'évaluation des compétences interculturelles n'est pas encore maîtrisée. Zarate et Gohard-Radenkovic doutent « que le niveau de maturité scientifique requis soit actuellement atteint pour reconnaître les compétences interculturelles » (2004, p. 4). Elles reprochent aux auteurs du « Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe » (Beacco & Byram, 2007) de procéder avec l'interculturel comme avec la linguistique, c'est-à-dire de le diviser en niveaux de compétences. Elles s'inquiètent en outre de savoir s'il ne vaudrait pas mieux innover en ce qui concerne l'évaluation des compétences interculturelles au lieu de lier à celles déjà existantes, ce qui ne fait pas avancer les choses.

avec des adolescents. Quarante-sept questionnaires ont été relevés pour le groupe anglais et quinze pour le groupe français. L'objectif était de rendre compte de leur opinion sur l'enseignement des langues en matière de compétence communicative interculturelle (Làzàr, 2005). Le résultat est, à peu de choses près, le même pour les enseignants d'anglais et de français : « La communication interculturelle suppose [...] souvent que l'on s'aventure en terrain inconnu, sans réponses sûres, dans des situations risquant de compromettre la position d'autorité de l'enseignant – peut-être est-ce là la raison pour laquelle on évite l'enseignement interculturel (*id.* : 14). » Ainsi, beaucoup de participants considèrent que la communication interculturelle est importante car elle permet d'« éviter les malentendus » ou de rendre une « communication efficace » (*id.* : 18), mais peu l'intègrent systématiquement comme la grammaire ou le vocabulaire, notamment parce que « cela n'est pas inclus dans le programme d'études général ou de l'école » (*ibid.*) ou par manque de temps, mais surtout par manque d'informations sur le sujet.

Notons, par ailleurs, que si les savoir-faire (défini par Byram, Gribkova & Starket (2002, p. 8) comme la capacité à acquérir des connaissances sur une culture et ses pratiques, et d'appliquer ces connaissances en contexte d'interaction) peuvent être évalués, les savoir-être (qui traduisent la curiosité, l'ouverture d'esprit et la volonté de mettre de côté ses croyances sur les autres cultures et la sienne propre (*id.* p. 7)) le sont, en revanche, difficilement. Comment valoriser le caractère unique et complexe de toute expérience individuelle à l'étranger par exemple ? Et qui, dans ce cas, va procéder à l'évaluation ? Si l'enseignant joue le rôle de médiateur à l'intérieur de sa classe et si l'on considère que ses propres compétences interculturelles ne sont jamais abouties, comment peut-il juger ses étudiants ? Pour Dervin, l'apprentissage de l'interculturel est largement implicite, d'autant plus qu'il n'est pas constant et varie selon notre état d'esprit, comme nous l'avons dit. Il ne peut donc pas être évalué par des tests de connaissance. Le didacticien propose comme élément majeur de l'évaluation de faire progresser l'étudiant dans sa « maturation interculturelle » (Dervin, 2004, p. 6), de l'amener à examiner la formation des représentations grâce à la linguistique, et plus particulièrement aux théories de l'énonciation et au dialogisme, et enfin d'utiliser cette stratégie pour les évaluer (Dervin, s.d., p. 12). Il soutient, de plus, dans le cadre de son travail sur les clavardages que la pragmatique discursive⁷⁴ via l'électronique peut aider les enseignants à évaluer leurs étudiants dans le cadre d'un travail sur l'interculturel basé sur une vision critique, constructiviste et anti-culturaliste (*id.*, p. 4). Il en conclut que cette méthode peut permettre de voir par exemple a) quels étudiants essaient de rester objectifs, b) de se représenter leur propre subjectivité et c), qui choisit ses mots avec attention pour exprimer ses points de vue (*ibid.*).

2.3.6 Les perceptions de l'interculturel aujourd'hui, telles que rassemblées par Dervin

Nous allons à présent commencer à délimiter chaque concept grâce à une terminologie adaptée car nous avons dit à plusieurs reprises que les termes « interculturel » et « multiculturel » étaient bien souvent utilisés en pratique selon les principes du culturalisme, ce qui provoque un *culturespeak* (Hannerz, 1999) quasiment généralisé, et que nous allons commencer par expliquer.

2.3.6.1 La définition du *culturespeak* selon Hannerz

Dans ses réflexions sur les différentes variétés de *culturespeak* ou le recours systématique et non critique au concept de culture pour expliquer des phénomènes liés aux rencontres, Hannerz (*id.*) note l'éminence de la "*culture shock prevention industry*" véhiculée par les consultants et formateurs de l'interculturel qui travaillent au niveau commercial. A cette nouvelle catégorie de professionnels "*trying to teach sensitivity toward cultural diversity*" (Hannerz, *id.*, p. 396), il reproche (pour certains) de paraître "*a bit trite, somewhat inclined toward stereotyping, occasionally given to exaggerating cultural differences perhaps as a way of positioning the interculturalists themselves as an indispensable profession*" (*ibid.*). Pour l'anthropologue, "*they are cultural technicians in an era of globalization, trying to assist clients practically in dealing with other 'of a different cultural background'*" (*id.*, p. 397).

⁷⁴ La pragmatique discursive provient des travaux de Zienkowski, Östman & Verschueren (2011), qui relient discours et pragmatique parce qu'ils pensent qu'il n'y a pas une seule définition de ces termes et que les relier pourrait permettre d'enrichir la notion des apports de plusieurs disciplines.

Nous pensons pouvoir extrapoler cette réflexion au niveau académique, où le nombre d'étudiants inscrits fait désormais partie des enjeux de la Finlande qui s'internationalise, comme nous l'avons vu *supra*.

Certaines perceptions du multiculturalisme aujourd'hui représentent également pour Hannerz une forme de *culturespeak* dans les cas où la culture est liée aux relations de pouvoir, c'est-à-dire lorsqu'elle devient source de solidarité et de mobilisation au sein d'une collectivité, qui lui permet ainsi de proclamer son autonomie en même temps que certains droits (*ibid.*). En d'autres termes, les collectivités et même les nations utilisent la « culture » pour défendre leurs intérêts, mais aussi pour définir leur identité (*id.*, p. 394). De plus, le multiculturalisme s'attache aussi aux différences entre les cultures et même si le degré de séparation entre les frontières varie, "*certain forms come to resemble cultural fundamentalism in their emphasis on separateness*" (*id.*, p. 397), à la différence que cette séparation ne se fait pas au niveau de l'état nation mais au sein d'un même espace partagé. C'est ainsi que plusieurs catégories relatives à la pratique des *cultural studies* réfèrent à la même perception différentialiste du concept de culture, mais sous des appellations différentes (interculturel, multicultural).

2.3.6.2 Pour un paradigme du divers partagé : mise en commun des différentes perceptions scientifiques de l'interculturel

Nous avons remarqué que les frontières entre multiculturalisme, culturalisme et interculturalisme sont très floues et doivent être définies. Malgré le développement d'une utilisation souvent arbitraire voire abusive des termes par les acteurs concernés, Dervin note en parallèle l'éminence d'auteurs qui travaillent au renouvellement de l'interculturel (2011a, p. 19) et qui cherchent à sortir de cette vision différentialiste des cultures. Il cite d'autres chercheurs qui y participent également sans même mentionner le terme « interculturel » et souligne alors l'importance de l'interdisciplinarité. Pourtant, chaque domaine a sa propre vision du concept et à l'intérieur de ces domaines, chaque tradition propose une approche différente⁷⁵, qui varie encore selon les pays, sans parler des continents. Mais l'ouvrage collectif d'Abdallah-Pretceille (2006), en mêlant des articles d'auteurs issus des sciences du vivant et des sciences de l'homme, montre qu'il est toutefois possible de « confronter la question du divers dans des disciplines de nature différente tout en évitant la confusion des paradigmes » (p. 1). Elle avance l'hypothèse qu'un paradigme du divers partagé est possible, et nous dirons même nécessaire, car les théories se nourrissent l'une de l'autre dans une démarche de création (*id.*, p. 3). Pour parvenir à un « métissage disciplinaire », elle propose un travail de « circulation du sens des mots et des concepts (identité et diversité) » (*ibid.*). Elle ajoute que « chaque discipline s'appuie sur des codes, terrains, objets apparemment différents mais qui convergent en profondeur dès que l'on pose une problématique comme celle de l'altérité et de la diversité » (*ibid.*). Cela signifie que les termes ne sont pas toujours les mêmes mais que les idées se rejoignent parfois sur le fond. Travailler sur les points communs entre les disciplines pourrait alors faire progresser la recherche, en bénéficiant des avancées de chacune d'entre elle.

Malgré tout, la confusion et le manque de consensus entre chercheurs dominant encore largement la recherche. Afin de parvenir à une meilleure entente, plusieurs chercheurs de disciplines et pays variés ont répertorié et clarifié diverses interprétations et utilisations de l'interculturel (Ogay (2000) en sciences de l'éducation ; Puren (2002) en linguistique

⁷⁵ Voir à ce sujet Sarangi (1994), qui propose les points de vue de plusieurs disciplines qui étudient les différences entre cultures, sous l'appellation d'interculturel.

appliquée et didactique des langues ; Holliday (2011) en sociologie...). Dervin rassemble ces interprétations et les synthétise en un modèle tripartite d'approches de l'interculturel, qui permettrait à tous de s'entendre sur des définitions communes et de pouvoir ainsi se positionner, ce qui rendrait la recherche interculturelle plus claire (Dervin, 2010, p. 79). Les deux premières catégories qu'il dégage sont inspirées des travaux de Pieterse (2004, p. 42) : la première est « solide » (en référence aux travaux de Bauman et s'apparente au différentialisme), la deuxième est « liquide » (c'est l'« interculturel renouvelé » ou « interculturel par le mélange »), tandis que la troisième est une approche hybride, mélange de solide et de liquide, que Dervin (2011, 2011a) nomme « interculturel mou » (*soft intercultural*).

2.3.6.2.1 *Le différentialisme ou interculturel solide*

Les approches « solides » de l'interculturel répertoriées par Dervin (2010) correspondent principalement aux approches communicationnelles, comme l'approche des sciences sociales (dégagée par Humphrey, 2007), qui est issue principalement des travaux de E.T. Hall et G. Hofstede⁷⁶. Celle-ci voit la culture comme une réalité descriptible qui permet d'expliquer les problèmes qui ont lieu lors de rencontres interculturelles. Analyser la culture de l'autre permet alors de prévoir ses comportements. Cette perception de l'interculturel est très critiquée (cf. McSweeney, 2002) mais en même temps largement répandue dans la recherche et l'enseignement. L'approche par processus identifiée par Dahl et al. (2006) fait également partie des approches communicationnelles décrites comme solides par Dervin. Cette approche met en avant le pouvoir de celui qui émet le message en sous-estimant l'impact du contexte et du destinataire. Les approches par connaissances, telles que les approches fonctionnalistes repérées par Dahl et al. (*id.*) et la perspective explication/connaissances du modèle de Puren (2002), font également partie des approches solides de l'interculturel : l'approche fonctionnaliste est comparable à l'approche des sciences sociales décrite par Humphrey, en ce sens qu'elle permet de mieux comprendre l'autre en le classant. Ces perspectives ont pour point commun le fait que chaque individu correspond avant tout à une culture. Enfin, la perspective explication/connaissances de Puren se focalise sur l'acquisition de connaissances sur les cultures étrangères, qui donne l'impression d'être un spécialiste. Dervin rassemble toutes ces approches sous ce qu'il appelle un « interculturel solide ». Le problème est que, sous l'appellation d'interculturel, ces formes solides ignorent le contexte d'interaction et la complexité des individus en relation, qui sont alors réduits à des faits culturels.

Cette approche de l'interculturel solide peut être comparée au multiculturalisme en termes politiques, qui met en avant les différences en se basant sur les diverses appartenances de chacun (ethniques, sociales...) (Dervin, 2009) et se concrétise par l'élaboration de théories qui posent la culture comme moyen de justifier les comportements (Abdallah-Pretceille, 2010). En conséquence, chacun serait aisément reconnaissable et catégorisable de par son appartenance à une certaine « culture », sans tenir compte du caractère instable et en constante évolution de son identité. Les cultures sont perçues comme des réalités qui peuvent être décrites de façon objectives, comme vierge de tout métissage, et qui sont essentialisées, c'est-à-dire que les comportements des individus seraient déterminés par une certaine essence dont ils seraient faits au départ et qui différerait selon les groupes (c'est l'essentialisme). A tel point que la culture devient naturalisée, objéfiée ou même personnifiée car utilisée parfois

⁷⁶ Hofstede et Hall sont encore aujourd'hui les principales références de cette approche.

comme si elle était une personne que l'on peut « rencontrer ». Ce ne sont donc pas les individus qui se rencontrent dans cette démarche mais les cultures, en tant qu'entités fixes, qui les dirigent. C'est ainsi que le *culturespeak* se développe, enfermant les individus dans des cultures immuables.

Dans cette approche, le mot « culture » (la sienne comme celle de l'autre) est très souvent synonyme de « nation », « pays » ou « ethnie », pour le sens commun aussi bien que pour les chercheurs. Pour Dervin, c'est parce que « cette idéologie est fondée sur l'idée que chaque individu est marqué par une différence linguistique et culturelle, qui est souvent la même pour tous ceux qui partagent la nationalité de l'individu. Ainsi, pour ce paradigme, la langue et la culture sont avant tout territoriales » (Dervin, 2009c, p. 7). En d'autres termes, à chaque pays sa langue et sa culture, ce qui implique que l'idée de mélange entre les frontières n'est pas prise en compte et que le natif est perçu comme étant la seule référence valable. C'est en cela que cette perception solide des cultures et des identités se rapproche du différentialisme.

Cela implique que l'autre n'est en rien perçu comme responsable dans la relation interculturelle dans le sens où « cette vision objectiviste de l'autre (*je peux le rencontrer sans problème si je connais "sa culture"*) ne prend pas en compte les rôles, le contexte, les positionnements hiérarchiques, les discours (souvent manipulateurs car imaginaires) sur le soi, le Même, l'Autre... » (Dervin, 2011a, p. 61). Il en découle une absence de l'autre dans ce type de discours alors qu'en apparence, l'altérité semble omniprésente car liée au terme de « culture », que l'on retrouve à outrance dans tous les domaines, en politique, dans l'éducation et la doxa. Mais cela reste une illusion puisque cet autre n'a apparemment pas sa place dans les théories sur les relations interculturelles. Dervin & Dirba (2006, p. 263) parlent de « présence-absence » de l'autre en tant qu'individu dans les discours solides.

Ainsi, cette approche par la différentiation ne permet pas de rencontrer l'autre et, sous couvert d'interculturel (qui présente en fait une « diversité de façade » pour Dervin, 2009d), elle ne fait que solidifier le soi et l'autre. Elle mène aussi directement à des discours stéréotypés car elle ne cherche pas à promouvoir les « diverses diversités » (Dervin & Tournebise, 2012 ; Dervin, 2008c ; 2009e) présentes en chacun de nous, mais les simplifie au contraire. Pour Puren, elle insiste sur les effets négatifs des différences entre les cultures étrangères sur leur compréhension et acceptation mutuelle : « [L]es valeurs, représentations et codes culturels propres sont conçus principalement comme des obstacles à la compréhension des cultures étrangères d'autant plus forts qu'ils sont inconscients » (Puren, 1997, p. 3). Les chercheurs rejettent de plus en plus cette démarche, qui n'a plus lieu d'être dans une époque de globalisation accélérée (Dervin, 2013) qui mêle le global et le local parce qu'elle est souvent associée au déterminisme ; mais certains d'entre eux continuent néanmoins à l'utiliser (Dervin, 2011a, p. 30).

2.3.6.2.2 *L'interculturel liquide ou renouvelé*

Plusieurs perspectives correspondent à cette approche que Dervin qualifie de « liquide » (parce que mouvante, en référence à Bauman (2004)) ou renouvelée de l'interculturel (Dervin, 2009e) ou encore, selon le concept décrit par Pieterse (2004), comme une approche par le « mélange » car elle tient compte des échanges permanents entre les cultures, qui mènent à un métissage, une hétérogénéisation :

a) L'approche critique de Humphrey (2007), qui met en évidence l'influence des contextes politiques et sociaux sur l'interaction interculturelle ; b) l'approche interprétative (Humphrey, *id.*), qui met en avant l'importance de la subjectivité dans les interactions et déduit que les

comportements humains ne sont pas déterminés par la culture, qui est donc une création permanente ; c) l'approche constructiviste et socio-constructiviste de Dahl et al. (2006), qui montre que tout individu est influencé par l'autre dans son comportement ; d) l'approche herméneutique (Dahl et al., *id.*), qui critique largement les approches déterministes et propose que tout individu se construit en interaction avec l'autre et que la culture est utilisée pour expliquer les comportements ; et enfin e), la perspective co-actionnelle/co-culturelle de Puren (2002), qui implique que les individus en interaction construisent ensemble et en permanence une nouvelle culture.

Dans cette approche par le mélange des cultures qui fut conçue en référence aux phénomènes de brassage culturel à l'intérieur des pays d'Europe, des voix critiques (Dervin, 2010c ; Augé, 1992 en anthropologie; Maffesoli, 2009 en sociologie...) considèrent que les mélanges qui traversent constamment nos sociétés conduisent aux « diverses diversités » présentes à l'intérieur d'un pays et d'une personne (Dervin, 2008c ; 2009^e ; Dervin & Tournebise, 2012). L'idée de diverses diversités est fondée sur l'argument selon lequel les démarches interculturelles en éducation devraient s'éloigner du culturalisme, du différentialisme et s'orienter vers l'interindividuel, le contextuel, le contradictoire mais aussi vers les similarités entre individus issus d'espaces géographiques différents (Barbot & Dervin, 2011). Cela signifie que notre identité, concept souvent étroitement lié à celui de « culture », est plurielle et mouvante (ou liquide pour Bauman, 2004) et se construit par le mélange. Cela signifie aussi que lorsqu'il y a un échange interculturel, plusieurs « cultures » entrent en jeu et pas seulement la nationalité ou l'ethnicité, mais aussi la culture sexuelle (fille/garçon), la culture générationnelle (l'écart entre les générations), la culture professionnelle (chaque métier à sa culture), la culture régionale (liée aux habitudes alimentaires, accent, lexique), la culture religieuse et la culture étrangère (si nos parents sont d'origine étrangère, cela a de l'influence sur ce que l'on fait)... Ainsi, a) on ne peut parler d'une seule culture pour un pays différent du nôtre ou même avec des personnes qui ont notre nationalité, comme c'est le cas avec le culturalisme et b) notre identité est plurielle et mouvante et se construit par le mélange. En conséquence, la communication interculturelle selon ce modèle ne permet pas seulement de dialoguer avec un étranger dans le sens d'une « personne de nationalité différente », mais avec l'autre, c'est-à-dire une autre personne, alors perçue comme plurielle.

Ainsi, cette démarche considère que l'individu est composé d'une myriade de facettes (Holliday et al., 2004, p.7). Lors de ses interactions, il va choisir de mettre en avant certaines de ces facettes/masques (cf. *supra* avec l'idée de *persona*)/identités à travers des mises en scène (Goffman, 1973a, 1973b, 1974) auxquelles son ou ses interlocuteur(s) va réagir en ayant recours à d'autres mises en scène. Par cela, on peut dire que les discours se co-construisent entre eux, laissant une grande place à l'intersubjectivité. L'intersubjectivité implique que les interactants ne peuvent s'identifier librement mais qu'ils sont soumis à des contraintes qui les poussent à s'identifier, à se mettre en représentation de façon constante, à manipuler leur discours, à mentir... (Dervin, 2010, p. 4).

Partant de ce postulat, on ne peut pas dire que les discours correspondent forcément à des actes (Dervin, 2011a, p. 34) ou à des réalités, puisqu'ils ne sont en fait que le produit de représentations constantes des acteurs en présence et ne se traduisent pas obligatoirement en actes. Ils ne correspondent pas non plus à des réalités, car les réalités de chacun sont changeantes selon le temps, le lieu et le contexte d'interaction, de même que les vérités. Donc, l'appartenance à telle ou telle culture ne peut pas être utilisée comme preuve pour expliquer le comportement d'un individu et le comportement de celui-ci ne doit pas être généralisé à tous les membres d'une même culture.

Même si une personne ne peut choisir les éléments qui constituent son identité, comme le sexe ou l'ethnie (Holliday et al., 2004, p. 18), elle peut pourtant choisir d'utiliser son

appartenance à une certaine culture comme une excuse afin de manipuler, séduire, choquer etc. son interlocuteur. Elle peut décider d'employer ainsi tel ou tel discours selon la façon dont elle veut être perçue par les autres et les influencer pour qu'ils la voient différemment plutôt qu'appartenant à telle ou telle culture. Cela peut apporter des changements, comme cela s'est produit grâce aux discours féministes du 20^{ème} siècle ou aux discours contre l'esclavage au début du 19^{ème} siècle, qui ont permis de changer les perceptions. Cela montre que l'identité n'est pas un concept stable mais qui peut changer à travers les diverses manipulations qui en sont faites (*ibid.*). Concrètement, que nous en soyons conscient ou non, il peut nous arriver d'utiliser notre culture en tant qu'élément solide comme « alibi » (Abdallah-Pretceille, 2003) et de jouer ainsi avec les stéréotypes attendus par les autres membres de notre société, comme dans les exemples suivants, pour s'excuser par exemple : « je suis français, c'est donc normal que je sois en retard » ou pour se faciliter la vie : « je suis français donc je ne fais pas la queue » ou encore pour se sortir de situation embarrassante : « je suis finlandais, c'est pourquoi il ne faut pas trop s'approcher de moi ». Cela se produit couramment mais cela est plus grave si la culture « solide » est utilisée comme argument par les chercheurs pour prouver ce qu'ils avancent ou pour expliquer des rencontres interculturelles (Dervin, 2011a, p. 96). C'est cette image, cette identité qui est mise en avant à un moment donné dans un contexte donné qui doit être analysée au lieu d'être considérée comme un trait caractéristique de certaines cultures, nationales ou ethniques. C'est ainsi que l'objectif des formateurs d'un interculturel renouvelé est d'amener les étudiants à se rendre compte des moments où ils se solidifient (Dervin, 2008c), i.e. lorsqu'ils utilisent des stéréotypes, sans pour autant chercher à les en empêcher car cela serait impossible. Etre capable de comprendre les productions culturelles des autres dans la manipulation de leurs identités lors des interactions est un point important de la communication interculturelle telle que nous la percevons (Holliday et al., 2004, p. 19).

En résumé, et contrairement à l'approche différentialiste, la perception liquide de l'interculturel laisse la place à la subjectivité et même à l'intersubjectivité. Le contexte d'interaction joue également un grand rôle comme la proximité entre les interlocuteurs, les relations qu'ils ont entre eux, l'âge, le sexe, l'état d'esprit et de santé de chacun à ce moment là etc. (Dervin 2008b). Cette approche tient compte de nombreux facteurs d'interaction et considère que toute interaction est forcément une mise en scène discursive, énonciative et dialogique au sens bakhtinien du terme, i.e. avec des tiers qui ne sont pas forcément présents. On se rend compte que les principes de cette forme d'interculturel sont très éloignés de la démarche classique, qui se base sur une simple description des différences « culturelles ». Nous nous positionnons dans cette approche critique et constructiviste de l'interculturalité, i.e. du soi et de l'autre.

2.3.6.2.3 *La perspective janusienne ou un interculturel « mou »*

Dans ce que Dervin nomme la « perspective janusienne » en référence au Dieu Janus à deux visages ou encore « hybride » ou « semi-liquide » et qui semble la plus répandue (Dervin, 2009e, p. 82), les enseignants (-chercheurs) se rendent compte du caractère instable et mouvant des individus mis en avant dans l'approche liquide, tout en continuant à comparer les « cultures », qui correspondent pourtant à des réalités bien différentes, comme c'est le cas pour l'approche différentialiste/solide. Concrètement, d'une part le chercheur va reconnaître le côté complexe et pluriel des individus tout en essayant de les déterminer par des arguments solides (approche solide : culturalisme, différentialisme), d'autre part, il va rejeter les stéréotypes (approche liquide) tout en les remplaçant « par ce qui lui semble être plus proche

de la "réalité" voire de la "vérité culturelle" - donc par d'autres généralisations » (Dervin, 2011a, p. 35), qui mènent directement à d'autres stéréotypes et représentations (approche solide). Par exemple, le chercheur va travailler avec d'autres cultures que la nationalité, comme la génération, le sexe... ce qui pourrait s'apparenter à une perception liquide de la culture mais qui ne mène en fait qu'à d'autres catégorisations, car elle ne fait que réduire un groupe (Dervin nomme cela une « imposture », *id.*). Cela se traduit par un cadre théorique constructiviste, associé trop souvent à une analyse culturaliste, remplie de catégorisations « déguisées ». Tel personne va être tour à tour perçue comme un individu à part entière, avant d'être réduit selon son appartenance à un groupe (la plupart du temps national), ce qui annule une partie des analyses proposées. On constate ainsi dans une majorité d'articles la présence de discours différentialistes qui utilisent la culture comme une excuse et folklorisent l'autre, en même temps que des traces d'un interculturel renouvelé. On s'aperçoit aussi que les chercheurs qui tentent de sortir d'une démarche culturaliste de l'interculturel pour un interculturel liquide utilisent ce concept sans toutefois le remettre en question ou simplement le définir.

Dervin (2011, p. 48) remarque des cas de ce qu'il appelle *repressed repression*, où le chercheur insiste sur la nécessité de ne pas avoir recours à tel ou tel concept (on observe notamment de vives critiques de l'essentialisme) tandis que les résultats de son analyse aboutissent bel et bien à de l'essentialisme. Or, il ne s'agit pas seulement de dire que quelque chose est mal pour se « disculper », encore faudrait-il ne pas y recourir en même temps pour être vraiment crédible. On peut alors se demander si le chercheur n'essaie pas uniquement de s'accorder à la tendance actuelle en faveur d'un interculturel liquide, même si ses conclusions ne s'accordent pas forcément à sa théorie. C'est à ce niveau que l'on retrouve des références théoriques qui mélangent les genres : culturaliste avec Hofstede et E.T. Hall, et postmodernes avec Abdallah-Preteceille, Augé ou S. Hall (Dervin, 2011a), comme nous l'avons vu *supra* (cf. « contexte de recherche »). Il semble ainsi qu'un certain nombre de chercheurs vise à respecter la « bienséance » scientifique qui a cours, ce que Brubaker explique en ces termes : « L' "essentialisme" a [...] été vigoureusement critiqué et la plupart des discussions sur l' "identité" implique aujourd'hui l'adoption d'une pose constructiviste. Cependant, on a souvent affaire à un amalgame instable de langage constructiviste et d'argumentation essentialiste. Il ne s'agit pas là de paresse intellectuelle [...] mais plutôt d'une] tension entre le langage constructiviste réclamé par la bienséance académique et le message fondamentaliste ou essentialiste qui est nécessaire si l'on veut que les appels à l' "identité" aient un effet dans la pratique » (Brubaker, 2001, p. 70). Cette approche pseudo interculturelle qui « mélange les genres » semble bien provenir du fait que les termes relatifs à l'interculturel ne sont pas clarifiés, que les frontières sont floues et mal définies et qu'en général, les chercheurs ne prennent pas vraiment position, ce qui aboutit à des contradictions dans les discours. Pourtant, si l'on admet se mettre en scène lors des interactions, comment ne pas imaginer que l'autre fasse de même ? (Dervin, *id.*, p. 97). On en revient à la présence-absence de l'autre dans les discours solides.

En définitive, oscillant entre différentialisme et interculturel renouvelé, ce type de recherche se fait souvent sur des concepts vides de sens, puisque pas forcément partagés et encore moins définis, entraînant des discours contradictoires et flous, entre généralisation et ouverture sur la diversité, des discours que Dervin qualifie de « politiquement/interculturellement corrects » (Dervin, 2009e, p. 82 ; 2011a, p. 70 ; Moghaddam, 2012), que nous allons analyser.

L'analyse proposée s'inscrit dans une approche constructionniste, critique et anti-culturaliste des discours sur l'interculturel (interculturel liquide/renouvelé). Notre objectif est de voir comment les vingt-quatre enseignants de communication interculturelle en Finlande

conceptualisent et co-construisent l'interculturel, tout en vérifiant si et comment ils intègrent l'interculturel renouvelé. Pour ce faire, nous nous basons sur un modèle qui tient compte des récentes critiques qui ont été faites sur les théories et méthodologies liées à l'interculturel, et qui est composé de « turbulences » (Dervin & Tournebise, à paraître 2013, p. 3). Ces turbulences peuvent servir de points de référence ou changements à effectuer pour renouveler l'interculturel. Nous allons à présent présenter et expliquer ce modèle pour l'étude d'un interculturel renouvelé.

2.4 Changements à effectuer pour un interculturel renouvelé : les turbulences à prendre en considération

2.4.1 Turbulences théoriques et méthodologiques dans le champ de l'éducation à la communication interculturelle (ECI)

Nous nous penchons dans notre analyse sur un contexte particulier de l'éducation interculturelle qui semble plutôt négligé dans la recherche et qui s'appelle l'éducation à la communication interculturelle (ECI) (Abdallah-Pretceille, 2006a). Ce n'est pas un champ nouveau car il remonte aux années 50 avec la naissance du champ de la communication interculturelle (Martin, Nakayama & Carbaugh, 2011). On peut même imaginer qu'il a toujours existé, sous différentes formes, à travers les diverses étapes de globalisation qui ont existées au fil des siècles (Pieterse, 2004) mais avec l'accélération de la globalisation des ces dernières décennies, l'ECI est montée en flèche (Jackson, 2011). Elle est désormais pratiquée dans divers contextes comme la linguistique, les affaires, la santé et beaucoup d'autres, dont le champ de la communication interculturelle en lui-même. Ce champ n'est donc pas unitaire mais complexe, parce qu'il est représenté par de multiples axes de recherches et qu'il est pratiqué partout dans le monde (Martin et al., *ibid.*) dans divers contextes. Il est alors facile d'imaginer combien les approches sur les rencontres interculturelles peuvent varier dans la recherche et dans l'éducation (*ibid.*). Martin et al. (*ibid.*) ont noté dans leur récente recherche sur le champ que la communication interculturelle à elle seule a été (et est toujours) étudiée à travers le prisme du fonctionnalisme, du comparativisme, par un paradigme interprétatif et, plus récemment, par des approches critiques. On peut voir actuellement que les critiques s'intensifient dans les publications récentes de beaucoup de volumes et d'articles issus des domaines mentionnés ci-dessus (Dervin, 2011a ; Fougère & Moulette, 2009; Holliday, 2011a; Kumaravadivelu, 2008 ; Piller, 2011). Ces voix critiques ont récemment prouvé que l'interculturel pouvait être perçu et défini de très nombreuses manières par les chercheurs et les praticiens, jusqu'à l'intérieur d'un même champ. Il est donc impossible de donner une liste exhaustive des différentes perceptions de l'interculturel.

L'ECI expérimente aussi en ce moment ce que l'on pourrait appeler une turbulence théorique et méthodologique, tout particulièrement en réaction à l'héritage des approches classiques de l'interculturel telles que léguées par certaines figures qui font office d'autorité en la matière : E.T. Hall, Trompenaars, Hampden-Turner ou encore *the Hofstedian legacy* (Holliday 2011a, p. 6; McSweeney 2002) en référence à G. Hofstede, auteur culturaliste et fonctionnaliste influant. Nous avons vu que ces approches revenaient en fait à une accumulation de savoirs sur les « cultures » qui correspondaient souvent à des savoirs sur les « nations » et conduisaient bien souvent à des stéréotypes ou à de simples catégorisations au lieu de refléter la complexité des acteurs de l'interculturel et des situations (McSweeney, *id.*). En d'autres termes, les nouvelles façons de travailler sur l'ECI en recherche et dans la pratique

représentent de plus en plus des approches critiques en réaction à une approche de l'interculturel basée sur les connaissances ou *stereotypical analytic approach* (Sarangi, 1994, p. 1), qui consiste bien souvent pour certains chercheurs à s'appuyer sur les différences culturelles pour expliquer les rencontres dites interculturelles.

C'est par ces approches par stéréotypage analytique (« les Français sont snobs », « les Finlandais sont timides ») que le noyau de l'interculturel a été représenté dans l'enseignement et la recherche pendant des années (Abdallah-Pretceille, 1986). Il s'agit alors d'un mauvais usage de la linguistique par rapport à l'interculturel. Aujourd'hui, cette façon de faire est largement critiquée dans la recherche et l'enseignement, et ce partout dans le monde. Pourtant, des obstacles subsistent, qui empêchent de renouveler/réinventer/réimaginer (Midgley, Danaher, & Baguley, 2013) complètement l'interculturel. Ces obstacles ne dépendent pas de l'aspect géographique mais plutôt de l'appartenance à telle ou telle « tribu » académique, champs de recherche, formation du chercheur, etc. (Dervin, 2013b, p. 3). Ils peuvent être qualifiés de changements à opérer, de mythes (*ibid.*) ou de turbulences (Dervin et Tournebise, à paraître 2013), qui peuvent empêcher les chercheurs de penser un interculturel renouvelé. Ces changements à venir sont importants car ils permettent de remettre en question et peut-être à terme de modifier l'ordre social plutôt que de le laisser stagnant (Dervin, 2013b).

2.4.2 Utilité du repérage des turbulences dans notre recherche

Nous nous efforcerons de réunir quelques unes des plus récentes et des plus importantes critiques qui ont été faites par divers chercheurs en lien avec l'ECI (Dervin, 2011a ; Fougère & Moulette, 2009; Holliday, 2011a; Kumaravadivelu, 2008 ; Piller, 2011). Ces critiques concernent, entre autres, les théories et les méthodologies, et représentent ce que nous avons nommé des « turbulences » (Dervin & Tournebise, *id.*) dans le champ. L'objectif de notre analyse est de repérer l'éventuelle présence et l'impact de ces nouveaux changements, i.e. de ces critiques et turbulences dans les discours des enseignants de communication interculturelle en Finlande. Cette analyse peut être vue comme exploratoire dans le sens où 1) ces changements sont toujours en cours et sont loin d'être stabilisés et 2), notre analyse est basée sur un certain contexte d'examen qui concerne assez peu de cas et ne prétend pas s'appliquer à l'ECI dans son ensemble. Nous pensons qu'il est possible que nous ne retrouvions pas ou peu des turbulences actuelles que nous avons identifiées dans ce que les enseignants du niveau supérieur en Finlande ont à dire à propos de l'interculturel parce que leurs employeurs leur demande de prendre une part active dans les mondes de la recherche (Cai & Kivistö, 2011), ce qui leur laisserait peu de temps pour approfondir autre chose que leur spécialité (Dervin, 2010).

2.4.3 Modèle pour analyser la présence et l'impact des turbulences actuelles dans l'ECI

Dans Dervin et Tournebise (à paraître 2013), nous avons répertorié sept des turbulences les plus importantes qui ont été proposées afin de renouveler l'interculturel dans l'ECI ces dernières années. Ces turbulences nous serviront de modèle pour analyser les données issues des *focus groups* examinés. Afin de les étudier, nous nous posons les questions suivantes : trouvons-nous des traces d'interculturel renouvelé dans la façon dont les enseignants négocient ce qu'ils font en pratique ? Est-ce que les points établis dans notre modèle sont

« acceptés » voire « normalisés » par les enseignants? Qu'est-ce que cela nous dit concernant l'état de la communication interculturelle en Finlande à l'heure actuelle ? Concrètement, afin de repérer ces turbulences, nous chercherons à observer les occurrences suivantes :

- Comment les enseignants utilisent la recherche, les théories, i.e. comment ils conceptualisent intellectuellement l'interculturel,
- Qui parle, qui a le pouvoir, qui se contredit et comment : les contradictions dans les discours d'un même enseignant se traduisent-elles par des commentaires culturalistes, suivi de commentaire non/anti-culturalistes ?
- Lorsqu'il y a des contradictions entre les participants, quelles sont les voix qui interviennent ? Qui/qu'est ce qu'ils mettent en scène ?
- Ce qu'ils disent lorsqu'ils parlent de définir leur identité. Quand ils parlent de culture et d'identité, trouve-t-on des exemples de biologisation comme nous l'avons souvent noté lors de nos précédentes études (cf. Dervin & Tournebise), i.e. lorsqu'ils parlent de « l'esprit » d'une culture, à travers par exemple la métaphore d'un corps ?

Nous pouvons à présent lister les sept turbulences et leurs caractéristiques.

Turbulence n°1 : mettre fin aux tendances différentialistes

L'un des changements majeurs dans la façon de travailler sur l'ECI dans la recherche vise à lancer un appel pour « mettre fin aux tendances différentialistes ». Nous avons vu que cette façon de voir était courante en ECI : elle se focalise uniquement sur les différences car elle se base sur un concept de la culture vieux et « fatigué » (Abdallah-Pretceille, 1986). Pour les partisans d'une approche critique et postmoderne de l'interculturel, le « spectre de la culture » hante toujours considérablement le champ (Breidenbach & Nyíri 2009, p. 10), i.e. l'usage d'un concept de culture vide de sens et non critique est omniprésent, et correspond à un fantasme idéologique en recherche et en pratique (Dervin & Tournebise, à paraître 2013).

Les partis pris qui en découlent conduisent à une dichotomie entre les « cultures » individualistes et collectivistes. Ces dernières sont souvent utilisées pour expliquer les rencontres entre les gens de l'Occident et de l'Orient, et entre les populations du Nord et du Sud. En effet, les caractéristiques imaginées (i.e. les idéologies) pour chaque partie du monde sont inégales, par exemple d'après Holliday (2011a, p. 9), l'individualisme présente des caractéristiques imaginées plus positives que le collectivisme, et il semble qu'une certaine conscience s'élève aujourd'hui pour que les chercheurs et les praticiens de l'interculturel non seulement n'y contribuent pas, mais combattent aussi cet état de fait (Dervin & Tournebise, *id.*). Holliday (*id.*) a vivement dénoncé les jugements ethnocentriques et moralistes que le différentialisme pouvait provoquer. De même, pour l'anthropologue norvégien Unni Wikan (2002), parler de « culture » entraîne des images de différence et de distance, tandis que parler de personnes rappelle que les humains sont confrontés aux mêmes types de problèmes qui peuvent se comprendre dans le temps et l'espace. Cela signifie que les personnes sont différentes et semblables à la fois, aussi bien entre les « cultures » qu'à l'intérieur de celles-ci. Continuer à utiliser le concept de « culture » de façon peu rigoureuse et acontextualisée peut conduire à penser l'autre étranger comme une personne culturellement inadaptée/déficiente/diminuée (*culturally deficient* selon Holliday, *id.*, p. ix). C'est pour cela que l'homogénéité imaginée qui persiste dans les relations interculturelles ne doit plus avoir sa place dans la recherche et l'enseignement (Holliday, 2011a ; Piller, 2011; Dervin, 2011a).

Turbulence n°2 : se détourner des tendances individualistes

Un autre aspect lui aussi remis en question concerne les « tendances individualistes ». Les discours sur le soi et l'autre (i.e. les constructions identitaires) sont toujours co-construits entre les individus. Cela signifie qu'une identité est créée et existe uniquement parce qu'il existe une autre identité à laquelle elle peut être comparée ou opposée (Bauman, 2004). Si l'on regarde le travail des chercheurs et des praticiens, on peut facilement voir que les spécialistes de l'interculturel ignorent souvent le fait que l'interculturalité n'existe pas en soi (Abdallah-Pretceille, 2006a) mais que ce sont bien les individus qui la construisent, y compris les chercheurs et les praticiens. Donc, dans toute analyse de situations interculturelle, ces derniers doivent s'inclure dans leur travail, i.e. s'assurer que leur contribution à ce qui est négocié (par exemple, une interview) est bien analysée elle aussi, car les chercheurs/praticiens sont eux aussi avant tout des être humains dont l'influence se fait ressentir dans la collecte et l'analyse de leurs données/dans leur façon d'enseigner. Par conséquent, lorsque les acteurs de l'interculturel travaillent sur l'interculturel, leurs stéréotypes, représentations et idéologies ont une incidence sur les rencontres, et donc les identités. C'est pour cette raison qu'il est important que les chercheurs et les praticiens, entre autres, soient conscients de leurs propres idéologies lorsqu'ils analysent des données interculturelles, qu'ils clarifient leurs propres positions et les prennent en compte lorsqu'ils analysent leurs données (Holliday 2011a; Dervin 2011a) ou qu'ils soient conscients de l'influence de leurs discours sur ceux de leurs étudiants. Pourtant, ils semblent très souvent ignorer leur présence, leur propre voix dans leur travail et mettent en général l'accent sur ce que disent les participants à leurs recherches, comme si ces derniers étaient responsables de leurs discours (Dervin, 2001a). Il arrive pourtant bien souvent que nous catégorisions les participants, i.e. que nous utilisions une facette de leurs identités et donc occultions les autres, ce qui donne finalement des résultats et des connaissances incomplets (qui le sont toujours de toute façon). En effet, les chercheurs utilisent souvent une identité nationale, ethnique etc. qu'ils analysent d'un point de vue statique. Or, compartimenter les individus dans des boîtes culturelles conduit bien souvent à de nouvelles formes de racisme et de discrimination. Lorsque nous avons décidé de ne pas participer aux *focus groups*, l'objectif était aussi de laisser les participants libres de choisir quelle(s) voix ils souhaitaient mettre en avant et de ne pas leur en imposer une ou plusieurs, même si nous sommes consciente que notre présence indirecte a certainement eu des répercussions et que les participants s'influencent aussi entre eux.

De plus, ces classements se font à partir de méthode de recherche qui ne sont pas assez critiques comme une analyse du discours dépourvue d'esprit critique (qui s'apparente en fait à de l'analyse de contenu), des questionnaires et des interviews aussi (Dervin, 2013b). Dans son article, Dervin (*id.*) reconnaît qu'il est très difficile, même pour un chercheur de l'interculturel critique, de tenir compte des relations de pouvoir qui gouvernent toutes rencontres. Il regrette également de n'avoir rien donné en retour aux participants de ses recherches et le peu de soin qui est généralement apporté au respect de l'anonymat des participants. Il soulève aussi un point important pour notre étude :

"My problem was that I was never really taught or that I never self-learned about these things. During my scientific training, we never talked about the participants; they were there just to provide us with some data. Until today in Finland there has not been any formal national agreement on such aspects of research" (Dervin, *id.*, p. 1).

C'est dans cet esprit que nous analysons nos données: nous sommes consciente que, sans formation à l'enseignement de l'interculturel renouvelé, les discours des participants de notre

recherche ne pourront guère satisfaire à tous les changements nécessaires pour un interculturel renouvelé. Il est important de reconnaître que ce sont des personnes (« personne » dans son sens latin de *persona* aux multiples facettes, i.e. qui joue divers rôles dans les tribus auxquelles elle adhère (Maffesoli, 1998)) qui se rencontrent et pas des cas de laboratoire qui sont sondés par un chercheur omnipotent. Pour se détourner des tendances individualistes et garder une certaine humilité, il suffirait que les chercheurs et praticiens de l'interculturel remettent en cause leur travail en se posant un certain nombre de questions. Dervin & Tournebise (2013) en passent quelques unes en revue, tout d'abord celles de Piller (2011, p. 17) :

“Who is talking? Is the speaker or writer an identifiable individual or an institution? In which role do they speak or write?

Who is the intended audience? Are there any over-hearers? In case of an interaction, what are their reactions?

What is the relevant context? For example, the relationship between the interactants, the time and place, the medium.

What is the purpose of brining up culture?”

Puis celles, relativement similaires, soulevées par les anthropologues Breidenbach et Nyíri (2009, p. 340-345) dans leur approche critique du phénomène “*seeing culture everywhere*”:

“What explicit and implicit statements about culture are involved, about which groups?

What are the fault lines along which groups are defined and differentiated?

Are you overlooking important differences within (or across) these groups?

Who is making the statements about culture? Why might they be making them?

On whose behalf are they speaking -explicitly or implicitly? What lends them authority to do so?

Why are they able to voice their opinions? Whose voices are not heard?

Are the statements that are being made about culture empowering or oppressing the groups or individuals involved (which ones)?

How free are members of the group to change or decline norms?

Do they open up or shut down options of dissent (or exit) within the group?”

Ces questions permettent de se rendre compte qu'il est difficile pour les chercheurs et praticiens d'occulter leur travail/influence lorsqu'ils négocient du sens avec les participants de leurs recherches ou leurs étudiants, mais qu'ils peuvent l'analyser tout de même en se posant les bonnes questions et surtout en prenant en considération l'importance du langage.

Turbulence n°3 : il est préférable d'observer les exceptions, les instabilités et les processus plutôt que les simples structures

Beaucoup de travaux sur l'interculturel se sont concentrés sur les structures et ont décrit comment tel ou tel groupe de personnes (habituellement déterminés en tant que « nationalité » ou « ethnicité ») communique avec l'autre (Piller, 2011), avec l'idée que plus on connaît l'autre, ses habitudes, son mode de pensée etc., plus il est possible de le « maîtriser » et donc

d'interagir avec lui de la bonne façon en évitant les problèmes de communication. Les chercheurs critiques de l'anthropologie (Pieterse 2004; Wikan 2002) et aussi la plupart des chercheurs postmodernes et constructivistes du concept d'identité ont revu leurs positions en faveur d'une vision plus politique que structurelle (Dervin & Tournebise, à paraître 2013). Ils soutiennent que cette façon de penser ne reflète en aucun cas les mélanges qui traversent nos sociétés et recommandent fortement aux chercheurs et praticiens de se pencher davantage sur les exceptions, les instabilités et les processus, qui sont des éléments « naturels » de la socialité (cf. Baumann, 1988; Bensa, 2010), que sur des listes culturelles.

Turbulence n°4 : il est impossible d'obtenir des résultats exhaustifs

Nous avons vu dans notre partie sur les *focus groups* qu'il est « impossible d'obtenir des résultats exhaustifs » lorsque l'on fait des recherches sur l'interculturel car tout ne peut être expliqué, surtout en ce qui concerne l'interculturel. Cette idée n'a pas encore gagné beaucoup de terrain en ECI car le culturalisme ambiant impose un « terrorisme de la cohérence » (Maffesoli, 1985, p. 28) en essayant de prouver que l'on peut expliquer les rencontres dites interculturelles par la culture uniquement et que l'on vit dans un monde où tout peut être explicité. Pourtant, un grand nombre de phénomènes qui sont examinés ou enseignés proviennent du jeu, de la mise en scène, de l'imaginaire et du rêve et ne peuvent pas toujours être éclaircis (Maffesoli, *id.*). Nous avons dit que nous partions du principe que les identités sont co-construites, négociées et instables ; à partir de là, nous avons vu que les identités étaient multiples et changeantes, et correspondaient en fait à des représentations de soi et des autres qui variaient très rapidement selon le contexte/la définition de la situation, tout en étant la plupart du temps « sincères » et incontrôlées (Ewing, 1990, p. 251). Partant de ce principe, on peut alors avancer qu'il est impossible de tout expliquer.

Cela suppose pour un grand nombre de spécialistes de l'interculturel renouvelé qu'il est nécessaire de changer la façon de chercher et d'enseigner l'interculturel. Pour Holliday (2011a, p. 27), cela signifie qu'il faut mettre de côté les descriptions pré-établies pour élargir nos horizons et rechercher ce qui est caché et inexprimé dans les rencontres interculturelles.

Turbulence n°5 : il n'y a pas de vérité absolue

Nous avons dit qu'il ne fallait pas prendre pour argent comptant les discours des participants à notre recherche : par exemple, ce n'est pas parce qu'un participant se dit appartenir à telle ou telle « culture » que cela doit être considéré comme une vérité uniquement parce que c'est lui ou elle qui le dit, mais il s'agirait plutôt de voir si cela n'est pas dû à la présence du chercheur (Dervin, 2013b, p. 5) ou des autres participants. Il est important de se rappeler que tout ce qui est dit ne correspond pas forcément à ce qui est fait car il y a souvent un fossé entre les mots et les actions, ce dont il faut être conscient en tant que chercheur de l'interculturel. On ne peut pas dire que, parce que quelque chose est présenté comme une « vérité culturelle » ou une « identité », elle est une réalité. La vérité n'est pas une mais elle est multiple. En effet, les interlocuteurs, les relations de pouvoir et le contexte d'interaction ont bien un impact sur les identifications qui sont construites entre les individus. D'autant plus si l'on inclut le chercheur ou le praticien, qui sont aussi des êtres sociaux et contribuent de ce fait à la construction des divers aspects de l'identification. Ceux-ci doivent donc faire attention à ne pas énoncer des « vérités » sur certaines « cultures », qui peuvent alors être prise pour acquis par les lecteurs

des articles, les participants aux conférences, les étudiants etc. Pourtant, certains travaux présentent leurs résultats d'analyse/leurs échantillons comme des vérités culturelles, qui deviennent alors des réalités. Or, ce qui est présenté comme une vérité par quelqu'un, qu'il soit chercheur, participant à la recherche, collègue de travail etc., ne peut être qu'une construction et doit être analysé comme telle. Dès le départ dans l'ECI, la « culture » a représenté un aspect important de la vérité (Dervin & Tournebise, à paraître 2013). C'est également le cas au quotidien dans les discours sur l'interculturel. En réaction, de nombreux chercheurs/praticiens du champ (mais surtout en anthropologie) ressentent le besoin d'aller au-delà du *culturespeak* en recherche, en formation et en éducation (Hannerz, 1999).

Il faut donc faire attention avec le traitement des données (pour les chercheurs) et avec ce qui est dit (pour les praticiens) : il est important de comprendre que les données utilisées par les chercheurs et les praticiens pour analyser ou illustrer leur travail (ou pour présenter des conférences) ne sont pas simplement ce que l'anthropologue Bensa (2010, p. 39, in Dervin, 2013b) compare à des champignons que l'on pourrait simplement ramasser (*picking mushrooms*) et utiliser pour illustrer des propos ou confirmer un point de vue dans l'analyse des données, mais qu'elles sont au contraire des récits auxquels le chercheur/praticien a contribué durant leur récolte et qu'il influence lors de leur analyse ou lorsqu'il l'explique oralement. Ceci est particulièrement pertinent pour améliorer la recherche en éducation, à partir du moment où l'on rejette le concept de culture sous sa forme essentialiste et solide.

De même, au niveau scientifique, certaines données sont encore considérées comme difficilement acceptable parce qu'elles sont, par exemple, trop subjectives (Dervin, *id.*, p. 3). Ainsi, les expériences de vie, entre autres, sont moins « valables » pour certains chercheurs que, par exemple, des interviews. Également, ne pas assister aux discussions aura eu des conséquences sur la prise au sérieux de notre projet (cf. *infra* sur le statut du chercheur). Aussi, la prise en compte de l'intersubjectivité reste un point problématique car elle ne trouve pas sa place dans toutes les recherches, de même que la réflexivité (dans le sens où le travail doit rester un exercice structurel plutôt que politique et éviter une trop grande implication de la voix critique du chercheur) et l'éthique. Ces points doivent donc être traités avec attention, mais surtout être pris en compte (Dervin, *id.*, p. 4). Au niveau de la pratique, les enseignants devraient vérifier l'efficacité du matériel qu'ils utilisent dans leurs cours, évaluer régulièrement ce qu'ils y font et contrôler l'impact de leurs propos, i.e. s'ils donnent l'impression de dire des vérités absolues. Pour Holliday (2011a, p. 27), il est temps de changer la façon de rechercher et d'enseigner l'interculturel, en rejetant les descriptions établies, en élargissant les points de vue par une vue d'ensemble plus globale et en cherchant ce qui est caché et non exprimé.

Turbulence n°6 : prendre en compte l'intersectionnalité

Dans son travail sur le multiculturalisme, Anne Philips (2010) démontre clairement à quel point le *culturespeak* est actuellement utilisé contre les femmes. Or, ce n'est pas la « culture » qui devrait guider les interactions mais la co-construction des diverses identités comme l'âge, le genre, la profession, la classe sociale, mais aussi les émotions, la hiérarchie/la répartition des pouvoirs, l'humeur du moment etc. Toutes ces données se croisent dans les interactions interculturelles, et doivent donc être prises en compte (Sleeter, 1996) : c'est l'intersectionnalité, définie par Davis (2008) comme l'interaction entre un grand nombre d'identités variées et d'expériences d'exclusion et de subordination. Cette idée est déjà pratiquée communément dans le champ de l'éducation interculturelle sous l'influence

importante de l'éducation multiculturelle sous sa forme critique (Banks & McGee Banks, 2010; Banks, 1995a et b; Nieto, 2006; Sleeter, 1996; Sleeter 1996).

Turbulence n°7 : la Justice devrait être la base de l'ECI

La dernière turbulence que nous souhaitons mettre en avant est celle de « justice ». Les acteurs de l'interculturel (et du multiculturel) luttent depuis un certain temps pour combattre les préjugés, les catégorisations, les déductions hâtives et/ou persistantes, le manque de remise en question, i.e. les idées toutes faites et simplistes (Dervin & Tournebise, à paraître 2013). Mais cela n'est pas suffisant à l'heure actuelle. Dervin et les acteurs de l'interculturel renouvelé appellent ceux qui travaillent sur l'interculturel à se mobiliser pour combattre les inégalités, le sexisme, le racisme et toute forme de préjugés, d'oppression et de discrimination grâce à une plus grande compréhension mutuelle, au développement des changements d'attitudes et des compétences qui permettent le changement social (Räsänen 2009, p. 37). Cette idée est loin d'être récente, notamment dans le champ de l'éducation interculturelle, mais des progrès sont à faire en ECI. Quelques exemples ont pu être identifiés dans la littérature, dont Holliday (2011a, p. 48), qui suggère dans son paradigme cosmopolite critique d'accroître la conscience du racisme culturel et institutionnel ainsi que la répartition des pouvoirs dans le monde de l'ECI. Il justifie son approche en affirmant à juste titre que les inégalités sont largement mises de côté dans la vision dominante des études sur la communication interculturelle, et même dans la société en général car depuis quelques temps, des chercheurs en philosophie et en sociologie, entre autres, ont remarqué l'apparition dans la plupart des sociétés postmodernes d'une nouvelle forme de racisme, le "*racism without races*" (Balibar, 1991) ou « nouveau racisme », dans lequel la « culture » devient un marqueur puissant, au même titre que celui de « race » pour expliquer/justifier les relations de pouvoir. En fait, Kirpitchenko (2007, p. 210) explique qu'une partie croissante de la littérature montre que les discours actuels sur la culture remplacent ceux sur les « races ». Cependant, la théorie du nouveau racisme prétend ne pas être raciste parce qu'elle ne se base pas sur une hiérarchie raciale (Castels, 1990), mais sur une hiérarchie culturelle. En ce sens, la culture maintient et reproduit les inégalités sociales (Kirpitchenko *ibid.*). Ainsi, avec l'accroissement des mélanges en Europe, les discours de haine par rapport à l'autre sont montés en puissance dans de nombreux contextes sociétaux, sur la base de marqueurs identitaires comme la langue, la religion, le genre, la région etc. (Dervin, 2012, p. 1). Dervin (*ibid.*) note que plusieurs critiques du multiculturalisme ont été repérées et médiatisées en tant que *racist rants* (ou harangues/diatribes racistes) en 2011/2012 en Grande-Bretagne. De même en Finlande, plusieurs discours « racistes » ont été proférés, notamment en politique. Ces critiques montrent une nouvelle forme de racisme, d'agression publique envers l'autre et concernent désormais non seulement les migrants, mais aussi ceux qui parlent une autre langue, ceux qui ont des origines étrangères, les Musulmans etc. (*ibid.*). Nous souhaitons vérifier si l'aspect de justice sociale est présent dans les discours des enseignants et si leurs discours comportent des indices montrant qu'ils apprennent à leurs étudiants à combattre cette nouvelle forme de racisme.

Remarque : l'interculturel renouvelé vise également à s'éloigner de certaines idées préconçues qui concernent le lien entre la langue et l'interculturel, par exemple l'idée selon laquelle l'utilisation d'une *lingua franca* conduit automatiquement à des malentendus ou à des incompréhensions. C'est aussi fréquemment le cas lorsque ceux qui ne se comprennent pas lors d'une interaction sont d'origine « culturelle » (dans le sens d'« ethnique ») différente : c'est alors la différence de comportement due à ces provenances « culturelles » différentes qui

est utilisée pour expliquer le conflit ou l'incompréhension ; alors qu'au contraire, lorsque les « cultures » sont les mêmes, le malentendu devient un challenge à résoudre (Sarangi, 1994, p. 418).

Pour résumer, la façon dont les chercheurs/praticiens collectent et analysent leurs données, leur influence sur les participants, sur leurs données, sur les étudiants, leur propre perception de l'interculturel (culturaliste, janusienne, renouvelée) se vérifient au niveau du langage dans la recherche et l'enseignement de l'interculturel. Les exceptions, instabilités et processus sont tous des phénomènes naturels dans nos sociétés contemporaines et tout ce qui est présenté comme une vérité par les participants, le chercheur etc. ne peut qu'être une construction et doit donc être analysé comme tel. La « culture » a elle-même été utilisée pour présenter des « vérités » à propos de l'éducation à la communication interculturelle. Dervin (2011a, p. 71) remarque à quel point les phénomènes mentionnés sont pourtant fréquemment occultés dans les travaux. Il convient en effet aux chercheurs et praticiens de l'interculturel d'être particulièrement vigilants sur le langage qu'ils utilisent, surtout si l'on veut s'éloigner du *culturespeak* ambiant en recherche, en formation et en éducation. Dans cette optique, les études postmodernes et constructivistes qui travaillent autour du concept d'identité se tournent désormais vers le politique plutôt que le structurel.

Les sept turbulences que nous venons d'exposer sont loin d'être acceptées par tous les chercheurs et praticiens de l'ECI. Pourtant, elles semblent jouer un rôle de plus en plus important dans la littérature, même si le fonctionnalisme et le culturalisme sont encore très présents dans la recherche et l'enseignement de l'interculturel. Ainsi, puisque ces turbulences sont en cours, elles ont tendance à être combinées à des aspects des approches classiques de l'interculturel (*the Hofstedian Legacy* mentionnée plus haut), ce qui conduit à des conflits d'idées, de méthodes et d'approches (Abdallah-Pretceille, 1986; Aikman, 2012; Dervin 2011a). C'est ce que Dervin a nommé l'approche janusienne de l'interculturel, qui contient des ingrédients théoriques et méthodologiques de l'interculturel sous ses perceptions à la fois fonctionnaliste et renouvelée, et qui se propage largement dans les champs. Cela mène à des discours scientifiques et sur l'ECI contradictoires et instables, dans plusieurs types de contextes. C'est pourquoi nous supposons que les discours des participants de notre analyse (en tant que spécialistes de l'ECI) vont très probablement présenter des traces des conflits d'idées que nous venons d'exposer.

3. Conclusion: hypothèses

Notre recherche entend repérer dans laquelle/lesquelles des trois approches proposées par Dervin se situent les discours des enseignants de communication « interculturelle » et comment ils passent (ou non) de l'une à l'autre. Nous vérifierons comment ils conceptualisent l'interculturel, et en particulier l'interculturel renouvelé, à partir des façons dont leurs discours montrent comment ils conçoivent les divers principes du concept que nous venons de mentionner et en nous appuyant sur les turbulences citées. Nous émettons l'hypothèse qu'ils sont plus à même d'être réceptifs à l'approche par le mélange de par leur profession, mais qu'en l'absence de formation appropriée, il se pourrait que leurs discours s'apparentent davantage aux approches janusienne ou différentialiste. C'est pourquoi nous pensons trouver de nombreuses contradictions et imprécisions dans leur discours.

Nous avons dit que nous nous situons dans une approche liquide de l'interculturel. Dès lors, il nous semble indispensable d'analyser la façon dont le concept de culture et les concepts afférents sont perçus par le sens commun et la recherche lorsque l'on se lance dans une étude

qui se rapporte à l'interculturel (Hannerz, 1999). Nous allons donc essayer de montrer que, puisque les concepts d'identité et de culture (deux notions essentielles de l'interculturel) ont évolué dans nos mondes postmodernes, les approches classiques ne valent plus et qu'il faut amener les chercheurs à éviter les discours différentialistes et janusiens. Nous allons commencer par nous pencher sur les caractéristiques de ces concepts avant d'essayer de démontrer qu'une reconceptualisation est nécessaire si l'on veut renouveler l'interculturel.

CHAPITRE DEUX : Remise en question des concepts de culture et d'identité, pour un renouvellement de l'interculturel

“[C]ultures define themselves less in relation to a sum of characteristics and cultural traits than in correspondence to relationships and interactions between individuals and groups. Our time is no longer one for nomenclatures or monads, but on the contrary for multicoloured patterns, mixing, crossing over and contraventions, because every individual has the potential to express him/herself and act not only depending on their codes of membership, but also on freely chosen codes of reference” (Abdallah-Pretceille, 2006a, p. 478).

1. L'interculturel aujourd'hui, au niveau de la culture et de l'identité : bilan

L'interculturel n'est pas un phénomène nouveau mais il se caractérise aujourd'hui par une hypermobilité qui traduit l'intensité des mobilités qui nous touchent au quotidien, à travers les voyages et internet, et nous conduit à expérimenter l'autre de plusieurs façons, que ce soit par les média, à l'école ou à travers l'art, comme la musique (Dervin, s.d., p. 2). Il se caractérise également par le fait que notre époque postmoderne est traversée par des réminiscences de la modernité, comme le rôle important que joue l'Etat-nation encore aujourd'hui.

Le concept d'Etat-nation fut inventé à la fin du 18^e siècle, à l'époque de la modernité, et occupa une place primordiale dans la définition des identités lors des relations interculturelles (*ibid.*) : la modernité a poussé les individus à croire qu'ils possédaient une identité unique, basée sur l'appartenance à un lieu et à un milieu, et dont il est difficile de se défaire. C'est au nom de cette identité prédominante et « naturelle » que les réactions de discriminations se justifient, ce que nous développerons *infra*. Dervin (*ibid.*) fait le lien avec la création des identités nationales (qui datent seulement de 200 ans d'après lui, et même moins dans certains pays), qui se seraient « appropriées » d'autres types d'appartenance comme l'âge, la classe sociale, la région etc.

La notion de culture est elle aussi problématique dans l'interculturalité : nous avons tous des représentations sur certains pays, que nous confondons souvent avec des « cultures », mais comme Dervin le précise : *“who is representative of the local culture that people tend to talk about in relation to the ‘intercultural’? Men, women, the rich, poor, young, old, etc.? Who decides what a national culture is? Who is included in these descriptions? Who isn't? Why?”* (*ibid.*). Cette vision réductrice des cultures occulte les relations de pouvoir qui se mettent en place dans toute relation interculturelle. Nous pensons, à l'exemple de Dervin (*ibid.*), que le concept de « culture » devrait être revisité pour éviter que l'excuse de la « culture » soit utilisée comme élément statique et clos pour expliquer les problèmes liés aux rencontres interculturelles (ce que nous verrons dans ce chapitre). Pourtant, Abdallah-Pretceille note une mise en avant récente de la « culture », à tel point qu'elle parle d'une dictature de la culture, qui réduit l'individu à son appartenance culturelle (2006a, p. 476). Selon la spécialiste, le risque en éducation est que l'accent soit mis sur les différences entre les groupes au détriment des différences à l'intérieur des groupes et entre les individus (*ibid.*). Cette exacerbation des problèmes entre les groupes et les individus d'origines ethniques variées conduit à une radicalisation du différentialisme et, indirectement, à une amplification de la logique d'appartenance et de frontières (*ibid.*).

Des voix critiques s'élèvent aujourd'hui contre ce dictat de la culture et en faveur d'un interculturel renouvelé (Abdallah-Pretceille, Dervin dans le domaine de l'éducation, Ogay en sociologie, Kramsch en linguistique...), un interculturel « sans cultures » pour certains ou

« liquide » (Dervin, 2010a). Ils prennent avant tout en compte l'évolution des mondes dans lesquels nous vivons et optent pour l'interdisciplinarité. Ils suggèrent en premier lieu de bien délimiter les concepts de multiculturel et d'interculturel et proposent des réorientations qui visent à éviter la confusion des termes liés à l'interculturel. Ils avancent l'idée que l'interculturel doit souligner les processus et interactions qui unifient et définissent les individus et les groupes en relation les uns avec les autres, et donc de faire de constants retours sur soi (Abdallah-Pretceille, 2006a, p. 476). Ils considèrent que l'interculturel est une idéologie puisqu'il traite de concepts fondamentaux comme la culture et l'identité (Dervin & Tournebise, 2012, p. 2). Ils agissent pour une révision des modèles préétablis qu'ils jugent obsolètes et une prise en compte du caractère dynamique des cultures et des identités (pourtant reconnu dans la recherche (Abdallah-Pretceille, 2010, p. 8)), car celles-ci évoluent selon les époques et les groupes d'individus et ne restent pas figées, comme le laisse à penser l'opinion populaire aussi bien que le domaine scientifique. Mais "[b]etween the 'cultural zero', meaning the ignorance or negation of the cultural dimension of education, and the 'cultural all', meaning an overemphasis on culture as the determining factor of behaviour and learning, the margin for manoeuvring is narrow" (Abdallah-Pretceille, 2006a, p. 476). C'est dans cette optique que nous allons nous pencher sur les concepts clés de l'interculturel, soit la culture et l'identité et montrer qu'il n'est plus possible de les percevoir aujourd'hui comme au siècle dernier.

Nous nous plaçons dans le paradigme de la postmodernité (Maffesoli, 2003), aussi appelée modernité « liquide » (Bauman, 2000), qui se traduirait (pour faire court) par trois surabondances combinées, soit l'accélération du temps et de l'histoire (tout ce qui est vécu l'est au jour le jour et selon les médias, tout est historique à cause d'une surabondance événementielle), la réduction de l'espace (avec internet ou l'avion) et l'individualisation des références, i.e. l'acceptation qu'une personne a plusieurs identités (Augé, 1994). Nous l'opposons à la modernité, qui s'est concrétisée vers la fin du 18ème siècle en France avec l'apparition de l'Etat-nation (Bauman, 2004), la fermeture des frontières et la création de l'identité nationale imaginée, ce que nous développerons *infra*.

2. Pour une approche dynamique/évolutive de la culture et de l'identité dans la modernité liquide: pour justifier la nécessité d'un interculturel renouvelé

Culture et identité sont les termes clés de la communication interculturelle. Tout comme le terme « interculturel », ces deux notions sont largement utilisées au quotidien et au niveau scientifique, et se retrouvent au cœur des débats sur l'identité et la cohésion sociale. Leur rôle semble primordial à tous les niveaux (recherche, éducation, politique, économie...) et il n'est pas de débat sans qu'ils apparaissent. Pourtant, alors que les rassemblements scientifiques interdisciplinaires se multiplient, les acteurs des différentes disciplines ne perçoivent pas toujours les concepts de la même façon et ne prennent cependant pas forcément le temps de se positionner (comme nous l'avons vu pour l'interculturel) parce que « identité » et « culture » sont des concepts tellement évidents qu'il ne semble pas nécessaire de les définir.

Il est certain que nous sommes forcément différents puisque nous venons de pays différents, parlons une langue différente etc. Ce constat n'est pas discutable mais il n'est largement pas suffisant pour expliquer les phénomènes de diversités que nous vivons aujourd'hui. En effet, il est aisé de relever les différences entre les individus et les groupes, mais il convient de considérer le fait qu'à cette diversité externe s'ajoute la diversité interne : nous appartenons tous à plusieurs « subcultures » (générationnelle, sexuelle etc.) qui devraient nous permettre d'être reconnus en tant qu'individu et d'échapper au(x) groupe(s) d'origine (national, familial,

religieux, etc.) (Abdallah-Pretceille, 2010, p. 14). C'est ainsi que « culture et identité se déclinent désormais au pluriel, et c'est cette pluralité qu'il faut prendre en compte, car c'est elle qui constitue désormais la norme » (*ibid.*). Pluralité d'appartenance donc, mais aussi pluralité des références car nous naissons dans des environnements touchés par le divers et toute notre vie nous nous associons à différents groupes (Abdallah-Pretceille, *id.*)/tribus (Maffesoli, 1988).

Cette section a pour but de démontrer que « culture » et « identité » sont des concepts instables et mouvants, construits avec autrui, plutôt que des entités fixes et immuables que l'on peut utiliser pour enfermer l'autre dans des catégorisations *a priori*. Nous commencerons par donner plusieurs perceptions du concept de culture, son évolution, ses fonctions avant de démontrer pourquoi il est nécessaire de l'adapter aux réalités d'aujourd'hui et de proposer enfin des pistes à étudier. Puis nous nous pencherons de la même façon sur le concept d'identité.

2.1 Au niveau de la culture

Comme nous l'avons vu, le concept de culture est omniprésent dans tous les domaines (politiques, éducatifs et de recherche). Il est utilisé sans que sa définition exacte soit forcément connue (Breidenbach & Nyíri, 2009), souvent pour remplacer d'autres termes contestés comme ceux de « race » ou de « religion » (Dervin, 2013a), pour parler de l'autre étranger (le réfugié, l'immigré) ou sous l'appellation de « relations interculturelles » comme rencontres « entre » cultures, et ce malgré les nombreuses remises en question dont il fait l'objet (Breidenbach et Nyíri (2009) ; Debray (2007) ; Piller (2011) lui reprochent d'être confus, vague, commode, omniprésent, dangereux parce que prêtant à des quiproquos). Il est souvent utilisé sous sa forme solide (lorsque l'on met en avant une seule culture, fréquemment la culture nationale) pour se justifier et/ou expliquer l'autre, en dépit de la généralisation des discours sur l'hybridité et les identités plurielles (Dervin, *id.*).

2.1.1 Le *cultural celebrationism* ou le culte de la diversité culturelle

Cet engouement pour la diversité culturelle, sans autre appréciation que son propre nom, ou *cultural celebrationism* (Hannerz, 1999, p. 393), a tendance à s'établir comme "*a major variety of contemporary culturespeak*" (Hannerz, *id.*, p. 398)⁷⁷ et ne concerne pas seulement ceux qui l'étudient mais elle semble être partout, de l'opinion publique à la politique en passant par le commerce ou la publicité, sans qu'il y ait pour autant de réelles frontières entre les différents usages et les différents utilisateurs. Cela signifie que, même si des efforts sont faits pour s'accorder entre les disciplines, la plupart de ces domaines partagent les mêmes termes tout en référant pourtant à des concepts différents, ce dont il faut être conscient. Hannerz (*id.*) pense que cette large diffusion du terme « culture » est facilitée par sa polysémie. Il propose de garder un œil sur "*the varieties of culturespeak both among ourselves and in society at large – and try to blow our whistles when usage seems questionable or even pernicious*" (*id.*, p. 396). Il ajoute que "*one particular civic responsibility we could take on, especially now that varieties of culturespeak proliferate and spread, would be to try to draw on our research interests and experiences to offer other citizens as well the tools to think about culture in the world around them*" (Hannerz, *id.*, p.

⁷⁷ Voir supra « La définition du *culturespeak* selon Hannerz ».

403). Il est donc important de surveiller et « dénoncer » le *culturespeak* et le *cultural celebrationism*, tout en apportant des solutions accessibles à tout un chacun pour lui permettre de mieux gérer la diversité qui l'entoure. C'est ce que nous nous efforcerons de faire dans notre recherche car il en va de la responsabilité du chercheur en tant que citoyen de travailler sur les différentes perceptions de la culture et de lui donner un sens pour que les « profanes »/non-professionnel puisse se démarquer du différentialisme ambiant et se forger une idée de la culture en adéquation avec notre époque.

Dans cette optique et partant de l'idée selon laquelle "*the subtleties of cultural research are frequently not readily packageable as attractive goods in a more general market place of idea*" (Hannerz, *id.*, p. 399) (et c'est pourtant ce qui se passe fréquemment), nous allons tenter de montrer notre point de vue de manière simple et compréhensible, en évitant de proposer une « grammaire des cultures » (Abdallah-Pretceille, 1986) et en gardant en tête que les concepts que nous traitons sont impossible à « attraper » complètement, i.e. à définir de manière définitive puisqu'ils sont en perpétuel changement par nature.

2.1.2 La « culture » comme « style de vie »

Durkheim (1893, 1897) fut le premier sociologue à définir la culture comme un phénomène collectif, comparant le concept à la conscience collective et mettant en avant l'idée que la société est constituée de collectivités plutôt que d'individus. L'idée d'une culture collective majoritaire sur les autres cultures (souvent appelées « sous-cultures », et dans laquelle on peut catégoriser une personne) prime encore aujourd'hui sur le principe de l'interculturel renouvelé selon lequel chaque individu appartient à plusieurs cultures différentes et glisse de l'une à l'autre en permanence.

Bourdieu (1973, 1996) a également mis en avant le caractère collectif de la culture avec son concept des *habitus*, qui lie le collectif et l'individuel au travers de l'acquisition commune de capital social/de modèles culturels, et met en évidence les inégalités sociales. Cette acquisition varie en fonction des classes sociales : les goûts, comportements, habitudes et styles de vie des individus se rapprochent pour créer des « *habitus* de classe », qui vont être incorporées et donner lieu à des modèles de comportement pour agir dans tous les domaines de la vie (Bourdieu, 1984).

Kirpitchenko reprend le concept d'*habitus* retravaillé par Bourdieu et le décrit comme "*a totality of learned habits, bodily skills, styles, tastes, and other non-discursive knowledges that might be said to 'go without saying' for a specific group – in that way it can be said to operate beneath the level of consciousness*" (2007, p. 217). Le problème ici tient dans le fait que, comme dans cet exemple, beaucoup de chercheurs tendent à homogénéiser les individus en les ramenant à un groupe. Le concept d'*habitus* sert alors à justifier la possibilité d'enfermer *a priori* les individus dans des catégories selon le principe que leurs attitudes seraient définies et contrôlées par leur naissance/appartenance. En d'autres termes, l'existence des *habitus* permettrait de légitimer le fait que, par notre capital économique, culturel et social, nous serions déterminés au départ par notre vécu commun/nos appartenances et appartiendrions définitivement à certains groupes/cultures, dont la culture nationale, qui est bien souvent mise en avant comme étant la plus importante. Cela est vrai en partie, mais seulement en partie, et nous devrions pouvoir nous échapper des ces préjugés. Voici où se pose le problème : ces *habitus* expliqueraient alors les différences culturelles comme étant naturelles car provenant d'un « inconscient culturel » (Kirpitchenko, *ibid.*) inexplicable puisque inconscient, mais qui est pourtant utilisé de façon scientifique pour expliquer les

différences. C'est par cette façon de penser que les catégorisations sont expliquées comme « allant de soi » ("*go without saying*" dans la citation de Kirpitchenko) : elles seraient incontrôlables parce que non réfléchies. Cela semble légitimer de manière rationnelle et scientifique un principe que les chercheurs de l'interculturel renouvelé tentent de combattre car il accentue les différences entre les pays et les individus, associés chacun à une « culture » unique.

Bien sûr, certains faits culturels existent, comme le folklore ou la gastronomie, mais ils sont aussi le produit d'un mélange et ne posent *a priori* pas de problèmes de communication. En revanche, si le sens commun continue de percevoir le terme « culture » comme un ensemble de pratiques communes, de voir, de penser et de faire qui lui permet souvent de définir l'appartenance nationale des individus pour mieux le catégoriser, alors se pose un problème de délimitation du concept (Abdallah-Pretceille, 2010) : peut-on sérieusement considérer que tous les habitants d'un même pays partagent cette même « culture » ? La « culture » comprise dans ce sens ne peut pas servir d'explication et autoriser la catégorisation des individus *a priori*, parce qu'il y a d'autres facteurs à prendre en compte, comme nous allons le voir tout au long de cette section.

Pour résumer, la « culture » est souvent associée au niveau scientifique ou au quotidien, à un « style de vie » ("*a way of life*") totalement subjectif mais qui n'empêche pas le classement des personnes en groupes, à propos desquels circulent des représentations, qui permettent de ramener l'inconnu au connu et d'amoindrir la peur de l'étranger, de ce que l'on ne connaît pas. Ce point de vue, pour un certain nombre de chercheurs qui développent une pensée critique, "*brings about a rather imaginary, homogeneous, limited and solid picture of national groups, which lays down boundaries between interlocutors*" (Dervin, 2008b, p. 1). C'est dans cet esprit que l'on peut percevoir les cultures nationales comme des « cultures imaginaires » et en déduire qu'associer identités, cultures et nations ne fait plus sens à l'ère liquide dans laquelle nous évoluons car : « la culture anthropologique (celle "du quotidien"), qu'elle soit nationale, ethnique, etc., n'existe pas en soi car elle est le produit de constructions, négociations, remises en question et manipulations » (Dervin, 2013a, p.8). En effet, l'utilisation du concept de culture dans sa version simpliste/solide occulte les phénomènes d'hybridation qui caractérise l'ère moderne liquide. Or, l'individu contemporain n'est plus perçu par les chercheurs postmodernes et constructivistes comme un simple membre passif d'une culture, mais plutôt comme un « programmeur culturel », qui a la possibilité pour s'exprimer de s'appuyer sur ses capitaux sociaux et économiques (ses codes d'appartenance), mais aussi de choisir parmi des codes de référence (Dervin, 2013a). Cela signifie aussi qu'il peut se solidifier en utilisant sa culture pour justifier son comportement ou ses propos, séduire ou manipuler, mais aussi enfermer l'autre dans une « boîte » culturelle (exemple de la distinction Est (Occident) /Ouest (Orient) où la différence est poussée à l'extrême ou encore « eux » vs. « nous »). Comme nous le verrons plus tard, les pays n'hésitent pas à mettre en scène et à utiliser leur « culture » au niveau économique pour promouvoir une certaine image de leur pays (le *Branding Finland*) (*id.*) (cf. *supra* « contexte de recherche »). Les chercheurs eux-aussi, pour faciliter les analyses de leurs résultats de recherche, ont utilisé la culture comme essence qui justifie les comportements. Dans ce cas, les individus sont déterminés par des stéréotypes basés sur leur nationalité, ils sont alors enfermés par le chercheur dans une « culture » (celle d'immigré par exemple) sans l'avoir choisi, alors qu'ils passent d'une catégorie sociale à une autre en permanence (Gillespie, Howarth & Cornish, 2012). Ce type de recherche s'appuie sur le culturalisme en tant que forme d'essentialisme (Dervin, *id.*).

2.1.3 Définitions de la culture

Parmi les centaines de définitions du concept de culture dans la littérature scientifique des 20^{ème} et 21^{ème} siècles, « parfois rigides, parfois larges et ouvertes » (Dervin, *id.*, p. 7), nous retiendrons deux tendances majeures, distinguées par Claire Kramsch selon les champs académiques :

“Irrespective of whether we are talking written or oral culture, highbrow or popular culture, noteworthy events or events of everyday life, the term ‘culture’ has always referred to at least two ways of defining a social community. The first definition comes from the humanities; it focuses on the way a social group represents itself and others through its material productions, be they works of art, literature, social institutions, or artifacts of everyday life, and the mechanisms for their reproduction and preservation through history. The second definition comes from the social sciences: it refers to what educators like Howard Nostrand call the ‘ground of meaning’, i.e. the attitudes and beliefs, ways of thinking, behaving and remembering shared by members of that community (Nostrand, 1989: 51). This latter definition is in many ways similar to the one given by social scientists like Richard Brislin in his book Applied Cross-Cultural Psychology. ‘Culture’, he writes, “refers to widely shared ideals, values, formation and uses of categories, assumptions about life, and goal-directed activities that become unconsciously or subconsciously accepted as ‘right’ and ‘correct’ by people who identify themselves as members of a society” (Brislin, 1990: 11)” (1996, p. 1).

Ces explications se rapprochent de celles que Dervin & Dirba proposent, sous une forme simplifiée :

- “- Culture with a big C which refers to cultural artifacts of a country (art, literature, cinema...), but also information on a nation-state (geography, history, institutions...);*
- Culture as anthropological/sociological entities (ways of life of a people, sociological comparisons between different countries)” (2008, p. 9).*

Ces définitions ne sont pas à remettre en cause mais en ce qui concerne la deuxième, les limites dans lesquelles le concept de culture est parfois utilisé pour enfermer les individus le sont en revanche, ainsi que les diverses interprétations qui en sont faites, basées sur la recherche de l'intérêt personnel et qui ne reposent pas vraiment sur des interprétations scientifiques, ou alors sur des thèses obsolètes à notre époque. Selon Kramsch (1996, p. 2), ces différentes interprétations dépendent de la perception du temps et de l'espace et en conséquence, “[c]ulture, then, constitutes itself along three axes: the diachronic axis of time, the synchronic axis of space, and the metaphoric axis of the imagination” (Kramsch, *id.*, p3). Paveau explique ces termes à propos des cadres prédiscursifs collectifs :

« [L]’axe horizontal synchronique est celui de la construction, diffusion et circulation des cadres de savoirs et de croyance prédiscursifs, dans la communauté des locuteurs et dans la société en général. Le second, l’axe vertical diachronique est celui de la transmission dans le temps, la mémoire étant le principal agent de transmission » (2006, p. 147).

De là proviendrait la multitude de perceptions liée au concept de culture, et qui pose problème quant à son utilisation : la perception du terme au fil du temps (l'histoire), selon la position géographique (l'espace) et selon la perception de la réalité de chacun (l'imagination). Pour faire plus simple, on pourrait dire que la culture est une notion subjective, qui se construit et varie dans le temps et l'espace selon les différentes façons de voir la réalité. Pour comprendre ce qu'est la « culture », il ne s'agit pas seulement d'admettre que nous ne sommes pas simplement des « mêmes » au sein d'une culture, mais que nous sommes aussi différents selon l'endroit et l'époque dans lesquels nous vivons, les circonstances où nous parlons, plus largement, le contexte dans lequel nous nous trouvons, et que nous serions différents si l'un de ces paramètres avait été modifié.

A considérer également, la citation de Brislin à l'intérieur de celle de Kramsch, qui rappelle un fait communément admis : chaque « culture » considère la sienne comme étant « la bonne », celle qui est juste et qui doit servir d'exemple à tous. Cette vision des choses est

responsable par exemple de l'évangélisation de certains peuples par la force ou de la légitimation des bienfaiteurs à prendre des décisions pour leurs bénéficiaires.

2.1.4 Les fonctions de la « culture »

Pour Abdallah-Pretceille (2010, p. 9) « la culture a en réalité deux fonctions, une fonction ontologique qui permet à l'être humain de se signifier à lui-même et aux autres, et une fonction instrumentale qui facilite l'adaptation aux environnements en produisant des comportements, des attitudes, c'est-à-dire de la culture. » On retrouve la fonction ontologique de la culture dans les sociétés traditionnelles (ou modernes) où son sens se rapproche de celui d'identité de par « les caractéristiques anthropologique de la tradition : recours à la mémoire collective, pas de coupure entre le passé et le présent, conformité, temps long » (*ibid.*), sans toutefois être confondu. En revanche, dans les sociétés postmodernes telles que définie par Augé (1994, cf. *supra* chapitre deux, section un), la fonction instrumentale est mieux adaptée car elle est caractérisée par la « multiplication des contacts, [la] rapidité des changements [et la] complexité croissante » (Abdallah-Pretceille, *ibid.*). Ainsi, il n'est plus possible de se référer à une culture fermée qui traduirait une réalité alors qu'il s'agit du « résultat d'une activité sociale » (*id.*, p. 10). Abdallah-Pretceille propose d'introduire « d'autres réseaux conceptuels, comme ceux de la linguistique, de la communication, de la psychologie et de la sociologie [car les cultures se nourrissent de] phénomènes psychologiques, sociologiques, langagiers et communicationnels et ne se réduisent pas à une somme de caractéristiques » (*ibid.*). C'est pour cette raison que notre étude se veut interdisciplinaire. Ainsi, la modernité liquide voit s'accroître le phénomène d'acculturation (*id.*, p. 12), à comprendre comme le produit du mélange entre les cultures sur les normes établies de celles-ci et non comme une « dé-culturation ».

2.1.5 Evolution de la façon de percevoir la réalité à l'ère moderne liquide : la fin de la « culture de référence »

La postmodernité, ou modernité liquide (Bauman, 2000), a opéré un changement au niveau de la perception de la réalité, puisqu'il est admis dans ce paradigme qu'il n'y a pas de « vraie » réalité à trouver, à copier, à atteindre. Au contraire, les réalités sont infinies puisqu'elles dépendent de la perception de chacun et en conséquence, aucune réalité ne peut prévaloir sur un autre. Il s'agit là d'une variante de l'orientation anthropologique moderne du relativisme culturel (conçue par Boas en 1920). Cette approche se base sur le fait que chacun perçoit une certaine réalité en fonction de son histoire, de son appartenance à plusieurs « cultures » et pas seulement à une « culture »/nation. Cette réalité n'est pas conditionnée ou biologique mais se développe en même temps que l'individu évolue et apprend (Kirpitchenko, 2007, p. 219). Partant de là, il ne peut plus y avoir de revendications pour une culture de référence qui détiendrait la vérité, il s'agit au contraire de reconnaître et de respecter les différences en traitant les sociétés sur un pied d'égalité. Cette vision préfère l'expérimentation, la multiplicité des points de vue et le mélange des approches. Ce n'est pas le collectif qui prime, ni l'individualisme, mais l'inter-connection, l'inter-dépendance, la co-construction, la co-dépendance, la co-existence des individus et des sociétés (Kirpitchenko, *id.*, p. 220). En ce sens, la modernité liquide vise la connaissance de soi et la reconnaissance et l'acceptation de l'autre en tant qu'individu différent mais de valeur égale. Nous sommes donc passés d'une façon de voir les réalités d'un point de vue hiérarchique à une perception de collaboration, de

compréhension entre les différentes réalités, ce qui peut permettre d'ouvrir d'intéressantes perspectives (*ibid.*).

2.1.6 Un concept inadapté que l'on pourrait remplacer par celui de « culturalité »

Aujourd'hui, le concept de culture n'est pas adapté pour « rendre compte des complexité des métissages, des emprunts. Par contre, la notion de *culturalité* renvoie au fait que la culture est mouvante et alvéolaire. Ce sont les traces culturelles qui sont signifiantes et non les structures. En effet, l'individu [...] sélectionne et utilise les informations culturelles selon ses intérêts et les contraintes de la situation. La culture, comme la langue, est bien un lieu de mise en scène de soi et des autres » (Abdallah-Pretceille, 2010, p. 17). En d'autres termes, puisque les rencontres, aussi bien physiques que virtuelles, se sont multipliées dans nos mondes modernes liquides, nous traversons en permanence un grand nombre de « cultures » différentes (sexuelle, professionnelle, religieuse etc.), ce qui nous pousse à faire l'expérience d'une multitude d'identités et, par conséquent, à nous identifier en permanence, i.e. à montrer nos ressemblances ou à nous différencier afin de garder un lien avec les valeurs qui nous représentent. Pour Dervin en effet, « tout individu [...] se doit de "défendre" son identité en s'identifiant et se différenciant pour conserver la cohésion sociale et ethnique à laquelle il est habitué » (2007, p. 90, également Kaufmann, 2004). Dans ce contexte, nous jouons des rôles différents (que nous avons remplacé *supra* par « positionnement »), qui nous permettent de sauver la face ; nous utilisons également des stéréotypes positifs ou négatifs sur soi ou sur l'autre, pour pouvoir se positionner et positionner l'autre. Dès lors, nous créons de la « culture » chaque fois que nous interagissons avec une autre personne. En conséquence, il devient impossible de parler de « culture », mais plutôt de « culturalité », terme qui décrit mieux la création permanente du concept (Dervin, 2008b, p. 2) tout en l'inscrivant dans l'histoire et le contexte, ce qui empêche de voir la « culture » comme un domaine clos.

Abdallah-Pretceille conclut qu'« au moment où l'on redécouvre au sein de notre propre société l'importance de la variable culture et donc du concept de culture, il est nécessaire de la dépasser. L'essentiel n'est pas de décrire les cultures mais d'analyser ce qui se passe entre des individus ou des groupes qui disent appartenir à des cultures différentes, d'analyser les usages sociaux et communicationnels de la culture » (2010, p. 18). Un petit nombre de chercheurs s'interroge aujourd'hui sur la nécessité de la « culture » et envisage un interculturel « sans culture » (Dervin, 2011b).

2.1.7 L'impact de la globalisation sur la « culture »

Aujourd'hui, on peut donc bien dire que la globalisation accélérée qui caractérise notre ère a un impact sur pratiquement tous les aspects de notre vie sociale et tend par là à diminuer les différences entre les « cultures » et à les pousser vers une « culture consumériste globale » (Ahmadi, 2005, p. 99) ou vers « des uniformisations mondiales : économiques, musicales, consommatoires » (Maffesoli, 1998, p. 7), qui sont le produits d'échanges entre les pays, c'est pourquoi il est impossible aujourd'hui de parler de culture unique, commune à tous les membres d'un même pays. C'est sur ces ressemblances communes de par le monde (musicales, vestimentaires par exemple) qu'il conviendrait de se concentrer au lieu de se focaliser sur les différences.

On peut extrapoler aux ressemblances entre les individus de nationalités variées, selon leur appartenance à telle ou telle génération, sexe, profession etc. Prenons l'exemple de Fleming pour illustrer ce propos (2004) : il raconte l'histoire d'un jeune Anglais qui tente de s'intégrer à un groupe d'adolescents américains, afin de démontrer que cette tranche d'âge partage plus de points communs malgré les frontières qu'avec d'autres groupes de leur propre nationalité. De ce fait, la rencontre avec un étranger est avant tout une rencontre avec une personne qui a des caractéristiques propres. Nous pouvons en déduire qu'il est possible d'utiliser des critères d'analyse sociologique pour améliorer les interactions avec autrui. C'est à partir de ce constat qu'un certain nombre de chercheurs sur l'interculturel voit la nécessité de repenser et renouveler notre perception de la relation aux autres.

Néanmoins, il ne s'agira pas ici de montrer que le dernier phénomène de globalisation que nous traversons va déboucher sur une culture mondiale uniforme (Hannerz, 1999, p. 400) mais de démontrer que la croissante « glocalisation » de nos sociétés et les nouvelles complexités, hybridités et pluralités qui l'accompagnent ne peuvent être ignorées des scientifiques au profit d'une culture nationale ou ethnique comme explication rassurante envers tout ce qui concerne les relations avec l'autre, et ceci dans tous les domaines. Le but n'est donc pas de développer un paradigme interculturel idéalisé, qui tendrait à ne voir le changement que pour le changement, mais de montrer qu'il s'agit d'un processus, ce qui implique que les réalités d'une époque et d'un lieu ne sont pas les mêmes en d'autres temps et en d'autres lieux. Cela peut sembler tout à fait logique et allant de soi, mais il n'en est rien, car de nombreuses perceptions de l'interculturel aujourd'hui voient les cultures comme des réalités immuables dans le temps et l'espace, et c'est cela qu'il faut absolument changer. Il s'agit de l'opposition entre une vision essentialiste de la culture telle que nous l'avons décrite et une vision non-essentialiste, dans laquelle la culture change la perception de la réalité quoi qu'il arrive et que les personnes utilisent, manipulent afin de « vivre » leurs identités selon les circonstances (Kullman et al., 2004, p. 14). Tandis que l'approche essentialiste aurait tendance à généraliser des perceptions de la réalité à toute une population (et créer des stéréotypes), l'approche non-essentialiste est plus prudente et considère que « certaines » personnes parmi cette population sont effectivement concernées mais pas toutes et, de ce fait, il ne peut y avoir généralisation. La vision non-essentialiste de la culture se base sur l'observation de faits culturels ; elle est donc éphémère i.e. valable pour un certain temps, dans un certain contexte (*id.*, p. 15).

2.1.8 Des pistes d'amélioration pour faire face au fondamentalisme culturel

Il ne s'agit pas d'éradiquer totalement le concept de culture comme le souhaitent certains chercheurs en anthropologie d'après Godelier (2009), mais de se concentrer sur les aspects de la notion qui peuvent être transposables à l'époque postmoderne, et qui n'ont pas été remplacés par d'autres termes permettant de les exprimer (Hannerz, 1999). Cela aiderait, par exemple, à éviter que le mot « culture » ne soit utilisé pour désigner une autre forme d'exclusion, le fondamentalisme culturel (ou essentialisme culturel), décelé par Hannerz (*id.*) dans la thèse de Huntington et défini comme suit:

“human beings are by nature culture bearers; cultures are distinct and incommensurable; relations between bearers of different cultures are intrinsically conflictive; it is in human nature to be xenophobic. [Dès lors, s]uch cultural fundamentalism, Stolcke notes, differs from traditional racism in that it does not necessarily carry with it assumptions of hierarchy. It may well proclaim a sort of cultural relativism, but then each culture should stay in its place. As they are incommensurable, they must be partially segregated. Cultural fundamentalism thus now serves, not least in Europe, as an alternative doctrine of exclusion” (Hannerz, *id.*, p. 395).

Hannerz (*id.*) affirme de plus que c'est parce qu'il est de plus en plus employé en contextes de conflits et que les perceptions fondamentalistes du concept sont associées à la xénophobie que certains chercheurs commencent à le critiquer. Kirpitchenko parle même de « nouveau » racisme culturel et avance que *“some authors suggest that the term culturalism is effectively replacing the notions of racism and racialization in explaining ethnic inequality”* (2007, p. 220).

Pour endiguer ce fondamentalisme culturel, il s'agit de pourvoir une vision de la culture qui permettrait d'une part, d'éviter d'utiliser le terme pour s'enfermer dans des frontières imaginaires, d'autre part d'aider tout un chacun à adopter une conduite de citoyen responsable face à la diversité. Hannerz précise: *“Such a civic understanding of culture can hardly be compressed into any very simple recipe, but perhaps some ingredients could be identified”* (Hannerz, 1999, p. 404), ce que nous essayons de faire. Plutôt que de distribuer des listes de caractéristiques tenant lieu de recettes de cuisine (ou « grammaire des cultures » (Abdallah-Pretceille, 1986)) comme cela arrive en formation, il suggère de faire avec les circonstances actuelles et de ne pas se laisser aller à donner une vision alarmiste sous couvert d'une quelconque autorité académique (Hannerz, *id.*, p. 405). Il conseille alors :

“One might cultivate a readiness to cope with [...intercultural encounters] such as they are, in the same way as one expects mature people to cope with differences and tensions between generations, or between the sexes, or between the parties in a number of other relationships which they also handle on a regular basis” (*id.*, p. 404).

La solution pour « faire avec » ce changement de paradigme serait pour Dervin de « considérer le “culturel” dans interculturel comme étant un construit, un assemblage d'éléments non-fixés mais en devenir. Celui-ci pourrait alors être défini comme une oscillation plus ou moins aisée entre divers soi, divers autres et divers autres en soi, tous plus ou moins identifiables et dont la consistance ne peut être que mouvante » (Dervin, 2008, p. 14)⁷⁸. Il propose également de se pencher sur la racine « inter- » de « interculturel », qui traduit la mise en exergue de la relation entre les personnes lorsqu'elles co-construisent ensemble des discours, des identités ou des actions, plutôt que de continuer à considérer la culture dans sa version *“old and tired”* (Dervin, s.d., p. 3) et simpliste. Il préconise d'arrêter de considérer les gens comme des objets culturels mais de les voir comme des personnes qui négocient en permanence des représentations sur eux-mêmes, leurs expériences, leur environnement (*id.*) et sur les autres.

2.2 Un renouvellement nécessaire au niveau de la perception de l'identité

Nous avons vu les difficultés d'interprétation liées au terme « culture ». L'autre concept important dans l'interculturel étant celui d'identité, nous allons à présent observer la façon dont les processus de construction identitaire de l'individu contemporain s'opèrent en interaction avec un autre qui lui ressemble tout en étant différent. Notre objectif ici n'est pas de relever toutes les définitions et approches de l'identité car leur nombre est trop élevé, mais nous allons nous en tenir plutôt à deux perceptions de l'identité, dans la modernité et dans la modernité liquide, pour nous concentrer sur la dernière, dans laquelle se situe notre recherche.

2.2.1 Naissance et évolution du concept d'identité

⁷⁸ Voir la distinction entre le Même, l'Autre et les locaux (Dervin, 2009a).

Il semble judicieux d'observer son évolution dans l'histoire afin d'y voir plus clair, ce qui nous permettra dans le même temps de mettre en évidence l'importance du contexte historique dans la perception du concept.

2.2.1.1 Apparition et engouement immédiat : les débuts de l'identité moderne

Le concept d'identité n'est pas nouveau puisqu'on l'aurait même discuté dans l'antiquité⁷⁹ (Kaufmann, 2004, p. 15) mais l'on peut considérer qu'il fut introduit dans les sciences humaines en 1950 par Erikson (*id.*, p. 28), après avoir été sorti de son contexte d'origine, la psychanalyse de Freud (Brubaker, 2001, p. 67). C'est à partir de ce moment que l'identité prend de l'importance dans la société, la politique et dans tout l'univers scientifique, popularisé entre autres par Goffman et Berger (*ibid.*). Il se propage considérablement en une génération, pour connaître son apogée dans les années 70 (Kaufmann, *id.*, pp. 36 et 45) et devenir un concept central en sociologie (*id.*, p. 46).

Pour Bauman (2004), la société au 18^{ème} siècle était représentée pour la plupart des Français par l'entourage immédiat, soit une vingtaine de kilomètres alentour. Avec la révolution des transports, les populations commencent à voyager en dehors de leur périmètre d'action. Dès lors, les distances se raccourcissent et les individus sortent d'une société restreinte, familière et stable. Pour pallier l'abandon d'une société centrée autour de la famille et des voisins, l'Etat moderne a utilisé la question de l'identité pour renforcer son autorité : l'Etat-nation voit à ce moment-là l'intérêt de délimiter son territoire et de rassembler les individus autour de symboles, afin de se protéger contre l'extérieur, de poser des frontières entre « eux » et « nous » et aussi de mieux contrôler ses sujets.

Pour réussir dans son projet, l'Etat proclame la naissance comme dénominateur commun de toute appartenance ; concrètement, le baptême est remplacé par la date et le lieu de naissance⁸⁰. Dès lors, chaque individu pouvait se voir demander sa nationalité et celle-ci sera par la suite la seule caractéristique mentionnée sur les cartes d'identité (qui apparaît en 1917 et confirme l'appartenance à un Etat), puis les passeports. C'est ainsi que naît l'identité nationale, qui doit être la seule réalité imaginable pour les citoyens de l'Ouest (Kaufmann, *id.*).

2.2.1.2 L'identité imaginée

« [L]'identité est un processus historique qui, après une phase de transition où il fut dirigé d'en haut, par l'Etat, n'a pleinement surgi au niveau individuel de l'invention de soi que depuis moins d'un demi-siècle » (Kaufmann, *id.*, p. 291).

Pour Bauman (2004), l'idée d'une identité nationale fut créée par l'Etat-nation afin de rassembler les peuples sous des symboles et des frontières imaginées dans le but de mieux contrôler les individus et de créer et maintenir des barrières entre « nous » et « eux », comme nous l'avons dit, mais aussi de rendre l'association d'un individu à une nation « naturelle ». Cependant, cela n'a rien d'inné comme l'explique le sociologue:

⁷⁹ Nous ne nous intéresserons pas ici aux époques antérieures à la modernité et ne remonterons donc pas au concept d'identité tel qu'il existait dans la philosophie grecque par exemple.

⁸⁰ L'état civil des citoyens n'est plus le fait des paroisses, qui les remettent aux municipalités en 1792 par décret de l'Assemblée Nationale (Kaufmann, 2004, p. 19) : c'est alors l'Etat qui maîtrise les papiers d'identité de ses citoyens.

“[T]he naturalness of the assumption that belonging through birth meant automatically and unequivocally belonging to a nation was a laboriously construed convention, appearance of naturalness could be anything but natural. Unlike mini societies of mutual familiarity (premodern and premobility times), nation was an imagined entity” (Bauman, id., p. 23).

De même, selon Kaufmann (2004, pp. 16 et 22), l'identité sous l'Etat-nation (à l'époque moderne) a d'abord résulté d'une catégorie administrative qui visait à réguler la société avant de devenir un concept : « [l']Etat inventait son propre monde en se séparant de ses administrés. Il lui fallait dès lors les connaître, les mesurer, les compter » (*id.*, p. 17). En ce sens, l'identité nationale a été créée au prix d'un effort de l'Etat moderne naissant pour créer la seule réalité pensable. « [L']Etat a commencé à travailler aux identités individuelles bien avant que la majorité des individus eux-mêmes ne s'en préoccupent [...] octroyant des identités fixées à jamais dans ses registres [...] et croyant se débarrasser à bon compte du problème qu'il avait pourtant largement participé à mettre en place » (*id.*, p. 60), c'est-à-dire l'individualisation de la société, qui provoqua une quête identitaire effrénée. On peut en déduire que les nations sont des entités imaginées, des « communautés imaginées » pour Anderson (1991).

Pause

De la même façon en effet, les frontières sont également imaginées pour Lorcerie (2002), ce qu'elle explique à partir de la dichotomie « nous » vs. « eux ». Elle avance l'idée que la société est reconnue comme inégalitaire par la sociologie et que les groupes minoritaires sont perçus comme des intrus par le groupe majoritaire, qui occupe une position dominante⁸¹. Cette configuration avive une conscience d'appartenance des deux côtés car elle « affecte [...] fortement le rapport des membres de groupes minoritaires à leur culture d'origine, à eux-mêmes et aux autres. Elle affecte aussi les majoritaires et la culture majoritaire » (*id.*, p. 173). C'est en ce sens que Lorcerie écrit qu'une distinction entre culture et identité est utile car le croisement des cultures majoritaires et minoritaires donnent lieu à des catégorisations et des imputations identitaires des deux côtés, et « ces processus psychosociaux entretiennent des “frontières ethniques”, des dichotomies Eux/Nous référées à l'origine supposée des individus. Or ces frontières sont indépendantes des évolutions culturelles » (*ibid.*). De la deuxième génération d'immigrés en France par exemple, Lorcerie note qu'il reste peu de la culture du groupe minoritaire, qui est fortement influencée par celle du groupe majoritaire, et même les traditions qui peuvent rester (comme la cuisine ou les fêtes traditionnelles) sont atteintes par le mélange.

Selon la sociologue, la discrimination qui touche l'immigration non européenne, les revendications identitaires au niveau du régionalisme ou des jeunes issus de l'immigration montre qu'en Europe, cette « perte culturelle collective » peut se faire sans que les revendications identitaires « qui soutiennent les dichotomies Eux/Nous » (*id.*, p. 175) disparaissent. Mais cette idée de racines communes qui lient les groupes est une croyance, un mythe basé sur la construction de frontières imaginaires entre « nous » et « eux » (ceux qui sont différents, étrangers, immigrés et leurs descendants, bien qu'appartenant à la même nationalité que celle du groupe majoritaire), que la spécialiste des politiques d'éducation attribue à leur nature ethnique (*id.*, p. 176). En résumé, ce que l'on nomme « diversité culturelle » renvoie à « des logiques sociales de construction de frontières ethniques entre des groupes qui composent la population nationale, induisant une partition entre des “majoritaires” (au sens psychosociologique) et des “minoritaires” réduits au statut d'intrus

⁸¹ Lorcerie considère les minorités dans leur sens psychosociologique, c'est-à-dire comme des groupes de personnes, appelés « groupes culturels », qui « se trouvent exposés à des désavantages dans l'échange social du fait d'une caractéristique qu'ils détiennent collectivement. Le groupe qui détient l'avantage symbolique et le pouvoir de désavantager a le statut de groupe “majoritaire” » (Lorcerie, 2002, p. 4).

dans la nation, avec le cortège de discriminations, tensions, souffrances, revendications que cela induit » (*id.*, p. 177). Cela signifie qu'alors que les différences culturelles tendent à se réduire, les sentiments identitaires d'appartenance restent, au niveau du groupe majoritaire et des groupes minoritaires. Les pouvoirs politiques peuvent choisir d'exacerber les oppositions identitaires en tablant sur le nationalisme ou au contraire de chercher à les atténuer en optant pour des actions publiques adéquates (*id.*, p. 178). L'école est le lieu où l'Etat va pouvoir mettre en place son avenir selon « ses principes de justice et [...] ses idéaux d'humanité. Or la différence culturelle ethnicisée pose à tout régime démocratique un *problème de justice* et un *problème d'identité nationale*. L'éducation interculturelle est le courant d'action pédagogique qui vise spécifiquement à relever ces défis » (*ibid.*). Notons enfin que Lorcerie parle ici d'éducation interculturelle mais ses propos pourraient aussi bien s'appliquer à l'éducation multiculturelle, qui a plus ou moins les mêmes objectifs de prise en charge des réalités de la diversité en tenant compte des principes démocratiques d'égalité et de justice, comme nous l'avons vu *supra*.

2.2.1.3 Naissance de l'identité moderne liquide : de la modernité solide rassurante à la modernité liquide incertaine

Revenons à l'évolution du concept d'identité là où nous l'avons laissé : alors qu'auparavant les individus se reconnaissaient et s'identifiaient par leur naissance, ils doivent à l'ère moderne répondre de leur identité auprès de l'Etat et commencent à s'interroger (Kaufmann, 2004, p. 20). C'est à partir de ce moment qu'ils prennent conscience de leur identité : "*Asking 'who you are' makes sense to you only once you believe that you can be someone other than you are*" (Bauman, 2004, p. 19). C'est le début de l'ère moderne, dans laquelle les identités autres que l'identité nationale étaient encouragées et protégées mais restaient moins importantes que l'identité nationale, appuyant sa suprématie : "*whoever else you might have been or have aspired to become, it was 'the appropriate institutions' of the state that had the final word*" (*id.*, p. 22). C'est ainsi que, parmi les problèmes que peuvent poser la question de l'identité, celui de la nationalité est l'un des plus importants aujourd'hui encore. L'apparition de la carte d'identité a non seulement attribué une identité fixe aux individus, mais elle a aussi permis de classer et d'identifier les populations, d'autant plus les populations non désirées (les Juifs, les Roms...), pour mieux pouvoir les rejeter au nom de la loi.

Ainsi, Bauman (2004) considère que la modernité s'est concrétisée vers la fin du 18^{ème} siècle (après la révolution de 1789 en France), avec l'apparition de l'Etat-Nation, la fermeture des frontières et la création de l'identité nationale imaginée, imaginaire commun qui a permis de rassembler les individus autour de symboles forts pour permettre à l'Etat-nation de mieux les contrôler (Anderson, 1991), mais aussi pour créer et maintenir des barrières entre « nous » et « eux » (Kaufmann, 2004). Dans le même temps, l'Etat moderne se débarrasse de ce qui représente une certaine hétérogénéité et qui pourrait se révéler une menace pour la cohésion (par exemple, les langues régionales et les gouvernements provinciaux en France), au nom de l'universalisme et au profit de l'état.

Puis, au moment où le principe du libre arbitre est introduit par la Réforme (Maffesoli, 1998, p. 4) et alors que les Lumières ont remplacé Dieu par la Raison avec le sujet autonome, on passe d'un individu qui croyait que sa destinée était régie par un dieu tout puissant (représenté par le roi en France), à un individu désormais responsable de ses actes, (mais qui reste tout de même sous la responsabilité de l'Etat (Maffesoli, *id.*)). Dès lors, c'est la science qui va tenter d'expliquer l'homme, autrement dit, c'est la rationalité qui prime, et le processus d'individualisation de la société débute.

L'individu moderne, maître de son destin par la raison, perçoit à cette époque l'histoire comme un projet, avec un objectif final qui ne peut être qu'une amélioration. Les buts à atteindre peuvent être différents mais visent « le plus civilisé des accomplissements » (Maffesoli, 1998, p. 4). C'est à ce moment que commence à se poser le problème de donner un sens à sa vie et les tentatives de solutions qui en découlent.

Après la deuxième guerre mondiale, l'Etat-Nation et les « cultures » sont des symboles à reconstruire, puisqu'ils sont remis en question et substitués dans de nombreux cas : la famille, l'Etat et la religion, i.e. les repères et structures d'encadrement traditionnels que le philosophe Jean-François Lyotard (1979) nomme les « grands récits », perdraient de leur importance et seraient substitués par d'autres récits, dans lesquels la raison n'est plus la solution.

Ce phénomène s'amplifie par la suite car avec la globalisation, l'ouverture économique sur le monde, l'Etat aurait moins la nécessité de s'associer à la nation, trop solide et fermée pour les besoins du marché global. Ainsi, ces institutions qui guidaient les individus vers un objectif à atteindre ne jouent plus leurs rôles traditionnels. Dès lors, les repères qui permettaient de définir son identité (la classe sociale, le pays...) et qui reposaient sur les grands récits (Lyotard, 1979) de l'Etat, de l'église et de la famille n'existent plus comme à l'époque moderne : ils ne sont plus aussi importants, justement à cause de l'abandon de ces grands récits pour l'inconnu. Le retrait de l'Etat Providence laisse les individus sans repères, dans une étape floue, d'où un sentiment d'insécurité ambiant, d'autant plus fort que les modèles de remplacement de gestion de la société n'ont pas encore été trouvés (Maffesoli, 1998).

De ce sentiment d'insécurité découle la quête « frénétique » d'une autre définition de l'identité (Kaufmann, 2004 ; Bauman, 2004). Les individus se retrouvent alors « livrés à eux-mêmes pour définir le sens de leur vie » (Kaufmann, *id.*, p. 27), tandis que durant la modernité solide, ils faisaient partie de groupes stables. Par exemple, la nouvelle donne au niveau du travail implique que le prolétarien a été remplacé par le citoyen, le producteur par le consommateur et la solidarité par la compétition (Bauman, 2004) : le chacun pour soi, résultat des sociétés capitalistes, apporte en même temps qu'un sentiment de liberté où tout est possible, un sentiment d'insécurité et d'anxiété : « [l']invention de soi, perspective irrépressible et fascinante de responsabilité et de liberté (qui accepterait de revenir à l'ancienne société du destin ?), ouvre parallèlement sur un horizon de désarroi, d'implosions individuelles et d'explosions collectives » (Kaufmann, 2004, p. 292). Abandonnés en quelque sorte par l'Etat, les citoyens ne savent plus de quel côté se tourner pour retrouver la « solidité » du passé, mis à part en eux-mêmes : *“There was a time when the human identity of a person was determined primarily by the productive role played in the social division of labour, when the state vouched for the solidity and durability of that role”* (Bauman, *id.*, p. 46). *“Now they feel abandoned on their own resources and initiative. No longer trusting public navigation network, they jealously guard access to private havens against all and any intruders”* (*id.*, p. 45). De là viendraient les problèmes de communication entre les pays.

Pour expliquer cela, Ahmadi (2005) avance la théorie selon laquelle l'humanité, en changeant le monde matériel dans lequel elle vit change de façon irréversible sa vision du monde. Ainsi, le phénomène des identités nationales et culturelles ne provient pas des migrations mais des principes mêmes de la modernité. Il explique qu'au début de l'ère moderne, de fortes identités nationales étaient nécessaires afin de préserver l'industrie et le capital d'un pays alors qu'aujourd'hui, le marché unique développe des liens transfrontaliers, ce qui provoque des conséquences dans la perception de l'identité de chacun. Pour le sociologue, la période moderne opéra une distinction entre les individus, ceci afin de mieux utiliser leur force de travail, alors que durant l'époque précédente, leur identification était liée à celle d'un groupe. Maffesoli (1988) considère quant à lui que nous sommes passés d'une structure mécanique (la modernité) dans laquelle une organisation économico-politique avait un impact sur des

individus qui se retrouvaient en groupements contractuels, à une structure complexe (la modernité liquide) basée sur la sensibilité collective et dans laquelle on observe paradoxalement à une massification croissante, un développement de micro-groupes ou « tribus » (Maffesoli, *id.*). Ces tribus se basent sur le regroupement affinitaire et sont dorénavant constituées de personnes (qui ont un rôle) et non plus d'individus (qui ont une fonction), qui vagabondent sans cesse de l'une à l'autre. Ces personnes sont désormais amenées à s'identifier par de nouveaux symboles véhiculés par la globalisation (musique, vêtements, comportements sexuels, goûts artistiques...), qui remplacent les mythes de l'« identité historique et culturelle » (Ahmadi, 2005, p. 105) transmis par les grandes institutions dont nous parlions plus haut.

En conséquence, de même que la modernité et l'industrialisation ont changé la vision de l'Homme sur la nature, le temps et l'espace, la période moderne liquide, combinée à la globalisation de l'économie et de la vie sociale affecte la perception de nos identités. Ainsi, nous sommes passés du principe de la modernité selon lequel l'identité est fixe et immuable, sans tenir compte des changements de structure de la société, aux principes de la modernité liquide, qui admet la diversité interne et permet à chacun de revêtir les identités de son choix.

C'est ainsi que « [l]a Raison échoua dans le rôle qui lui avait été confié, et précipita au contraire la fragmentation sociale, jusqu'à ce qu'émerge un nouveau pôle de réorganisation : l'individu » (Kaufmann, 2004, p. 299). Le projet moderne qui visait l'émancipation universelle des communautés humaines a en effet échoué (Lyotard, 1979) : les deux Guerres mondiales, le nazisme, le totalitarisme soviétique ont prouvé que la raison ne rend pas l'homme maître de soi (Maffesoli, *id.*). De cette façon, l'échec de la modernité a mené à la modernité liquide, où sentiments et émotions guident les individus.

Il est important de préciser que ces deux périodes ne sont pas simplement juxtaposées l'une à la suite de l'autre mais qu'elles coexistent, c'est-à-dire que nous ne vivons pas dans un paradigme complètement moderne liquide ou complètement moderne solide, comme l'expliquent Maffesoli & Fiserova :

« [Q]uand on passe d'une époque à une autre, d'un *épistémè* à un autre *épistémè*, il y a toujours un moment où l'aspect institué des choses tend à continuer, à exister, même s'il n'y a plus de vraie réalité. C'est la différence en sociologie que je fais entre "l'institué" et "l'instituant". Ce qui est institué apaise : ce sont les institutions familiales et nationales, si on prend ces deux exemples. Ces institutions ne sont plus en phase, ne sont plus en accord avec ce que j'appelle "l'instituant", c'est-à-dire *ce qu'il y a*. On a des moments où il y a un vrai décalage entre ce qui est mort, mais qui existe, et ce qui est vivant et qui pousse » (2006, p. 1).

Les deux paradigmes ont en effet des valeurs qui sont en contradiction et qui peuvent par conséquent créer un conflit chez une même personne ou dans un groupe. Quant à Kaufmann, il comprend le phénomène de la manière suivante :

« Alors que dans la société holiste, les individus étaient produits et reproduits par la « formule génératrice » du système d'*habitus*, ils sont, dans la modernité, quotidiennement construits par leur propre histoire ayant spécifiquement intériorisé le social, dans un dialogue continu entre présent et passé secrètement intériorisé » (2004, p. 77).

Pour résumer, la modernité apporte un système de valeurs connues, rassurantes, en opposition à la modernité liquide, ouverte sur l'inconnu et donc déroutante. Naturellement, la plupart des personnes vont chercher à se tourner vers un système plus sécurisant, de la même manière qu'on en arrive en situation de trouble à un rejet de l'étranger, des étrangers, au niveau national.

Pour résumer, aucune solution n'a été trouvée pour l'instant pour remplacer la solidité rassurante de la modernité imposée par l'Etat pendant toute une époque et les individus protègent alors ce qu'ils ont acquis dans ces temps non sécurisés (Kaufmann, *id.*, pp. 42 et

45). Ils tentent de trouver des solutions à ce manque en se joignant à des groupes ou tribus, qu'ils peuvent intégrer et quitter facilement (Maffesoli, 1988), mais ces groupes "*are hardly a valid substitution for the solid [...] forms of togetherness that thanks to their genuine and putative solidity could promise that comforting [...] 'we feeling'*" (Bauman, *id.*, p. 25). On assiste d'un côté au développement du vagabondage, où les individus errent de groupes en groupes et de lieux en lieux⁸², et de l'autre à un repliement sur soi, sur la famille, où l'on pense trouver la sécurité qui fait défaut. La durabilité manque, au travail ou en amour (Kaufmann, 2004 ; Bauman, 2004a), à cause de la rapidité des changements liés au monde moderne liquide.

2.2.1.4 Le sentiment d'une identité à retrouver

"Identity seekers invariably face the daunting task of squaring a circle. Task that can never be completed in a real time, but are assumed to be able to reach completion in the fullness of time, in infinity" (Bauman, 2004, p. 10).

En raison des multiples changements qui ont lieux au début de l'époque moderne liquide, dans un nouveau monde où tout n'est qu'illusion, anxiété et insécurité, le questionnement sur soi se généralise en une quête identitaire, terme employé pour se questionner sur soi-même, du type « qui suis-je ? ». Cette quête identitaire serait due à une crise sociale i.e. une « mise en flottement des repères de définition de soi » (Kaufmann, 2004, p. 31) découlant elle-même et pour simplifier d'une autonomisation du sujet et d'une centration sur ce dernier, provoquant la déstructuration des communautés.

Dans ce cas, l'identité est « assimilée à la " simple " (mais devenue obsessionnelle) recherche d'un objet vital dont ego a été dépossédé » (*id.*, p. 35). En d'autres termes, ego s'évertue (et se fatigue) à chercher une identité, un « moi » qui aurait été perdu, « comme si l'identité était non à construire mais à trouver, telle une essence secrète, un objet vital qui aurait été perdu » (*id.*, p. 83). Bauman (2004) pense quant à lui que l'identité n'est pas un puzzle, dans le sens où l'on a bien toutes les pièces, mais le modèle à construire n'est pas fourni. Ainsi, nous pensons « avoir » une identité, une « chose » à l'intérieur de nous qui serait fixe, une essence innée qui déterminerait nos qualités cachées et qui définirait ce que nous sommes, même si nous ne savons pas exactement de quoi il retourne. Dès lors, il faudrait chercher à retrouver sa « vraie » identité, plus profonde et fondamentale que l'identité provisoire et superficielle (Brubaker, 2001, p. 72) à remplacer, et dépasser ce que d'autres ont nommé « crise de l'identité » (Erikson, 1968) ou « crise identitaire ». Dans ses travaux, Foucault (1988) a démontré qu'il n'en était rien, que les gens n'avaient pas de vraie identité à l'intérieur d'eux-mêmes mais qu'il s'agissait simplement d'une façon de parler de soi, un discours. Une identité est communiquée aux autres dans nos interactions, mais n'est pas une chose immuable au plus profond d'une personne. Il s'agit en fait d'une construction mouvante et temporaire qui se fait avec les autres.

Culliford (1995) écrit que la nature imaginée du soi est pourtant composée d'authentiques barrières érigées entre le soi et les autres. Le psychiatre réfère à la doctrine bouddhiste du "*no self*" (qui se pratique grâce à la méditation par exemple), selon laquelle le soi peut être perçu comme une illusion et ne serait donc pas figé. Il précise que, même si l'expérience semble inquiétante au début, elle procure par la suite une sensation de liberté et permet d'ouvrir les

⁸² Maffesoli prophétise que « la structure même du nomadisme va se généraliser et que les gens mêmes normaux vont avoir plusieurs familles dans une vie, plusieurs professions dans une vie, plusieurs sexes dans une vie, etc., et c'est ce phénomène qui mérite l'intérêt » (Maffesoli & Fiserova, 2006).

frontières de l'ego (p. 640). C'est ce qui se produit dans le processus de déconditionnement des étudiants sur leurs représentations des « cultures » mis point à l'Université de Turku en Finlande (cf. Johansson & Dervin, 2005) : des questionnaires fournis avant et après le processus révèlent à quel point les étudiants sont déstabilisés une fois qu'ils se sont débarrassés de ce qu'ils connaissaient et avant d'aborder la suite du programme⁸³. Culliford invite enfin à se poser la question “ ‘*who am I ?*’ at this moment and ‘*who am I now*’ at another” (p. 641) afin de se remettre constamment en cause, d'éventuellement se distancier de la quête d'un vrai soi, d'une identité profonde.

2.2.2 Perception de l'identité dans la modernité liquide

« Tandis qu'il y a quelques décennies, la question de l'identité était le fait de la méditation philosophique, elle est aujourd'hui un objet de fascination qui fait la une de tous les débats » (Bauman, *id.*, p. 17).

2.2.2.1 La recherche sur l'identité au fil du temps

Au milieu du 20^{ème} siècle, Erikson introduit un concept « venu comme par magie de partout et de nulle part, et pourtant immédiatement reconnu comme évident » (Kaufmann, 2004, p. 28) car il permettait alors d'expliquer des problèmes difficiles à comprendre. A cette époque, l'identité est comprise comme une entité fixe et immuable, prédéterminée à la naissance et qui se stabilise pour ne plus changer dès la fin de l'adolescence (*id.*, p. 29).

Avec les travaux de G.H. Mead (1963) dans les années soixante, la perception de l'identité change et le concept est remis en question (même si Mead à l'époque ne parle pas non plus d'« identité » mais de « soi »). Elle n'est plus perçue comme une substance mais comme un processus, donc en perpétuel mouvement, marqué par un contexte historique. On commence à s'apercevoir ainsi qu'« aucun de ces trois éléments (individu, société, histoire) ne doit être séparé dans l'analyse » (Kaufmann, *id.*, p. 32).

Pourtant d'après Kaufmann, ce ne fut pas la théorie d'Erikson qui marqua les esprits mais bien celle de Freud, qu'il considère comme le père fondateur du concept dans les sciences humaines. Freud n'utilise pas vraiment le terme d'« identité » mais plutôt celui d'« identification », que nous verrons *infra*.

La tendance actuelle tend à rejeter les visions de ces concepts où l'individu est réduit à une seule culture et identité nationale pour le repenser sous un angle liquide c'est-à-dire mouvant, qui change selon le contexte.

Pause : d'après Kaufmann, nous manquons d'informations sur la façon dont le sujet percevait son « soi » et la vie dans la modernité, mais il est évident que les individus devaient déjà s'interroger sur le sens de leur vie (Kaufmann, *id.*, p. 66). Ce qui est nouveau dans la modernité liquide, ce n'est donc pas l'apparition de la représentation de soi, mais la façon dont celle-ci se place dans une réalité qui est perçue différemment par les individus. Elle englobe désormais des éléments de la modernité en même temps que des éléments de la modernité liquide.

⁸³ Des études et propositions didactiques ultérieures sont prévues afin de mettre en œuvre nos propos.

2.2.2.2 *De l'identité solide moderne à l'identification multiple: les principes de l'identité dans le paradigme moderne liquide*

2.2.2.2.1 *Un processus qui se co-construit en interaction*

Depuis les années 80, l'identité est perçue comme une construction en interaction, et plus comme un simple état. L'identité est même plus qu'une construction, elle est une co-construction, le « produit d'une activité communicationnelle conjointe de mise en commun du sens. Elle est un processus dialogique au sens où c'est l'instance relationnelle qui est productrice du discours. De fait, les affirmations identitaires ne sont pas à comprendre comme la seule expression de l'émetteur, mais au contraire comme le produit de l'interaction entre les interlocuteurs » (Abdallah-Pretceille, 2006, p. 45). Ainsi, dans de nombreuses disciplines, les chercheurs (Abdallah-Pretceille en sociologie ; Baugnet (2001) en psychologie sociale ; Cyrulnik (2006) en ethnologie et neuropsychiatrie ; Dervin (2008d) en linguistique et didactique...) parlent de « métamorphose » pour qualifier l'identité en tant que concept dynamique et évolutif, en opposition à une identité stable et figée comme le laissent à penser « des formules comme "garder son identité", "retrouver ses origines" "sauvegarder ses origines", etc. » (Abdallah-Pretceille, *id.*, p. 40). En effet, l'identité est un processus de co-construction qui est en constante évolution et dépend surtout des choix stratégiques de chacun.

2.2.2.2.2 *L'identité dépend des choix stratégiques de chacun*

Pour Ahmadi (2005), une même personne a le choix de son identité culturelle selon les avantages qu'elle peut en tirer. Avoir la possibilité de renoncer à sa culture est même un droit pour Amselle (2010). C'est une fois qu'il a pris conscience de sa valeur dans une situation donnée que l'individu va se battre pour la conserver. C'est le cas des personnes qui possèdent une double appartenance et qui se déclarent appartenir à la culture d'accueil pour obtenir, par exemple, un emploi et qui dans d'autres situations choisissent l'identité ethnique et culturelle de leur pays d'origine. Ou encore, dans le cas de l'intégration des migrants, l'identité culturelle des minorités est très souvent décidée par la majorité et le mythe selon lequel l'identité culturelle ne peut changer sert, par exemple, à justifier l'accès à des postes à responsabilité afin de limiter le partage des avantages et des ressources qui appartiennent au groupe majoritaire :

"Barriers on the systemic level, although similar to institutional barriers, refer to legislation, laws, rules and norms of a society that are used to sustain differential advantages or privileges for certain groups. Societal laws and social institutions are shaped in accordance with the culture of the dominant groups and they become instrumental in preserving existing social privileges. The most glaring of these barriers for new immigrants include systemic non-recognition of overseas acquired work experience and foreign educational credentials and unfounded exclusive reliance on locally" (Kirpitchenko, 2007, p. 221).

2.2.3 Tentative de définition

2.2.3.1 L'identité comme une évidence

Comme lorsqu'il apparut au grand jour pour s'interroger sur le sens de la vie, le concept franchit aujourd'hui encore les frontières scientifiques où il est étudié par toutes les disciplines et se retrouve dans la société ordinaire. Pour Kaufmann, il est partagé par tous et semble tellement évident qu'il est rarement expliqué de façon explicite, même s'il peut être perçu différemment, comme nous l'avons vu pour le concept de culture : « l'évidence communément partagée empêche de prendre conscience du manque de définition » (Kaufmann, 2004, p. 37). Il s'agit d'un concept polysémique et vague, tout comme celui de culture, avec lequel il peut d'ailleurs être confondu, de même qu'avec « ethnie », « nation », « région », « religion » et autres communautés qui cherchent la reconnaissance (*id.*, p. 36), ce qui ajoute encore à la confusion. La notion est vécue sans être forcément définie car « quand une idée est largement utilisée dans la vie courante et joue un rôle social de premier plan, il devient difficile pour le scientifique de prendre une distance critique » (Kaufmann, *id.*, p. 9, selon une idée d'Albert Hirschman). Avancer une définition ultime est très difficile, car les avis sont encore partagés, selon les disciplines, renforçant les divergences entre les domaines scientifiques : s'agit-il d'un concept qui doit être vu comme fixe ou changeant, objectif ou subjectif, individuel ou collectif ? (*id.*, p. 8). « Il est justement difficile à ce moment d'être rigoureux dans les définitions, l'instrument étant encore flottant et provisoire » (*id.*, p. 6). Néanmoins, les chercheurs s'accordent à dire qu'il s'agirait d'un « mélange complexe et mouvant » (*id.*, p. 9), cocktail rassemblant tous ces éléments et qui permettrait de lier individu et société (*id.*, p. 37)⁸⁴.

Parmi les nombreuses définitions plus ou moins floues existantes, Kaufmann (2004) compte trois points récurrents : tout d'abord, l'identité est une construction subjective ; puis, elle fonctionne avec l'individu ou le groupe et enfin, autrui doit confirmer ou infirmer les identités proposées par l'individu. Cela permet de voir l'identité comme un processus dynamique plutôt qu'une entité stable. Mais ces points ne sont pas suffisants et restent temporaires pour le sociologue : « l'identité, à peine entrevue, s'est déjà à nouveau enfuie » (*id.*, p. 42). En d'autres termes, on ne peut pas dire que l'identité mouvante en posant des tentatives de définition qui perdureraient au fil des années. C'est en ce sens que le contexte historique joue un rôle primordial dans la façon dont l'identité est perçue et étudiée.

2.2.3.2 Une spirale qui mêle modernité et modernité liquide

“[I]n the nation-building era in Poland, children used to be drilled to offer the following answers to questions of identity: Who are you? A little Pole. What is your sign? White Eagle. Today's answers, suggests Monika Kostera, an eminent sociologist of contemporary culture, would run rather differently: Who are you? A handsome man in his forties, with a sense of humour. What is your sign? Gemini” (Bauman, 2004, p. 27).

Pour exprimer le côté dynamique et changeant du concept, le tourbillon qui caractérise la société actuelle, Maffesoli emploie le terme de « spirale » (2011; 1998, p. 6), là où Kaufmann parle d'« hélice » et même de « double hélice » (Kaufmann, 2004, p. 7) parce que l'on retrouve présents dans ce mouvement les idéal-types⁸⁵ à la fois de la modernité et de la modernité liquide. En effet, d'un côté les grands récits (Lyotard, 1979) de la modernité se retrouvent dans « ce que l'on pourrait appeler une socialisation pure, sans véritable intervention de la pensée réflexive, héritage des sociétés holistes, où le destin conférerait le sens

⁸⁴ Pour Kaufmann (2004, p. 50), il serait impossible de définir précisément l'identité tant que « individu » et « identité » ne seront pas analysés séparément.

⁸⁵ Un idéal-type permettrait de rassembler en grandes lignes les différents traits caractéristiques de phénomènes sociaux, « idéal » référant à l'idée et non pas à la perfection (Weber, 1965).

de la vie. [...] “c’est comme ça !” » (*ibid.*), tandis que d’un autre côté et en même temps, on retrouve certains principes de la modernité liquide où la subjectivité et la prise de décision entrent en jeu, et où l’individu s’interroge sur son identité. En d’autres termes, pour Kaufmann, si une partie de nous obéit en quelque sorte à des lois immuables provenant de notre passé (d’avant notre vie), alors « il est possible ou non de faire usage de l’identité pour s’orienter et se construire comme individu » (*id.*, p. 8). Cela veut dire que les individus n’échappent pas aux cadres de la tradition/modernité pour se propulser dans une « nouvelle » identité liée aux mondes modernes liquides, mais qu’un mélange des deux opère, d’où les nombreux paradoxes.

2.2.3.3 Identité solide vs. identité liquide

Comme nous l’avons dit, de plus en plus de chercheurs, dans plusieurs domaines, perçoivent désormais l’identité comme un concept instable, qui évolue en permanence et se construit en contexte d’interaction, plutôt que prédéfini et statique, comme on le croyait lorsque le concept est apparu à l’époque moderne. En ce sens, ils s’éloignent de l’essentialisme impliqué par ce dernier point de vue pour se rapprocher d’une perception fluide d’un concept en perpétuel mouvement qui résulte de négociations permanentes avec autrui.

C’est l’un des principes de la modernité liquide (dans laquelle l’approche de l’interculturel par le mélange/liquide/renouvelée prend son sens), qui admet la diversité interne et permet à chacun de revêtir les identités de son choix, principalement dans le but de garder la face. En d’autres termes, la modernité liquide suppose que nous construisons notre identité de façon intersubjective en la manipulant (consciemment ou non) dans nos relations avec les autres, parce que nous voulons montrer une certaine représentation de nous-mêmes. Cela explique la « liquidité » proposée par Bauman (2000 ; 2004a), qui implique que l’être humain voyage aussi bien physiquement que mentalement dans ce qu’il nomme les mondes « modernes liquides ».

A l’opposé, les principes de la modernité posent l’identité comme un concept fixe et immuable où l’individu est réduit à une seule culture et à une seule identité nationale, ce qui provoque des catégorisations selon les appartenances (approche différentialiste). Pour Kaufmann, « telle est l’idéologie de la modernité, socialement nécessaire bien que scientifiquement erronée. L’individu doit croire en lui-même comme entité stable et autonome, dégageant un système de valeurs indubitable. Il doit se représenter avec constance, sans hésitation, et être immédiatement identifiable par autrui. En d’autres termes, il doit avoir une identité. » (2004, p. 55). Cela revient à ce que nous écrivions plus haut par rapport à la crise des identités : la perception de l’identité dans la modernité tend à démontrer que chacun pense avoir une identité profonde et considère qu’il en va de même pour l’autre, c’est pourquoi il s’attend à ce que l’autre s’identifie selon certains critères intrinsèques.

Paradoxalement, l’identité est « ce qui permet à ego de s’unifier, de donner un sens relativement cohérent à sa vie [principe de la modernité], et ce qui lui permet à l’inverse de provoquer des décalages avec les attendus de la socialisation, de s’inventer différent » (Kaufmann, *id.*, p. 168) (principe de la modernité liquide). Ce paradoxe n’est pas simple à vivre car « il est difficile d’allier l’excitation que procure une existence dominée par le filtrage identitaire et le confort d’une socialisation profondément ancrée dans le système d’habitudes » (*id.*, p. 185). Ainsi, la quête de soi qui en découle peut amener l’individu moderne liquide à voyager, aussi bien physiquement que mentalement, l’obligeant à effectuer un travail supplémentaire sur son identité afin de garder une cohérence dans son histoire et allant à

l'encontre du besoin d'appartenance qui nous particularisent, comme l'appartenance à un lieu et un milieu (signe de modernité) (*id.*, p. 158).

En définitive, ces deux principes (solide/ moderne et liquide/ postmoderne) coexistent quoiqu'il arrive à ce jour et constituent un paradoxe parfois difficile à gérer pour l'individu. Comme nous l'avons déjà dit, il ne s'agit pas de périodes historiquement marquées où l'identité solide moderne aurait laissé place à l'identité moderne liquide, mais d'idéal-types, de concepts, qui s'entremêlent constamment. « [I]l ne s'agit pas [... non plus] d'exalter la fluidité et l'hybridité en fustigeant l'appartenance et la solidarité » (Brubaker, 2001, p. 79), mais d'expliquer comment les deux paradigmes fonctionnent ensemble.

2.2.3.4 Liquidité vs. solidité : tout le monde n'est pas touché de la même manière

La modification de la perception de l'identité causée par l'Etat et qui a débutée au 18^{ème} siècle n'a d'abord concerné qu'une minorité de personnes, les artistes et les classes aisées d'abord, puis les populations rurales. Le processus s'est élargi avec la généralisation de l'Ecole et un programme qui rompt avec les traditions pour suivre le projet des Lumières selon lequel la rationalité fait sens (Kaufmann, 2004, p. 63).

Aujourd'hui encore, tout le monde n'est pas touché de la même façon par ce genre de phénomène parce que les capitaux de départ de chacun (qu'ils soient économiques, culturels, sociaux...) sont différents (Bourdieu, 1986). Pour Kaufmann, « l'inégale répartition des manières de se construire soi-même creuse de façon vertigineuse l'abîme qui sépare établis et marginaux » (Kaufmann, *id.*, p. 203). Il définit ces deux types de personnalité comme suit :

« [On trouve] d'un côté, ce que l'on pourrait appeler des personnalités stables, profondément inscrites dans une socialisation pleine et régulière adossée à des institutions, et soumises à un ethos disciplinaire quasi immuable. Parvenant donc à reproduire le contexte d'antan où les rôles définissaient les identités. Et de l'autre, des personnes beaucoup plus auto-centrées, fonctionnant au contraire à l'énergie identitaire, caractérisées, outre leur instabilité, par de fortes capacités imaginatives (les conduisant à expérimenter sans cesse le dédoublement de soi dans leur petit cinéma intérieur) et une intensité émotionnelle » (*ibid.*).

Pause

Dans les discours que nous analyserons, nous pensons trouver davantage de signes de modernité dans le discours des « établis » et plus de signes de modernité liquide dans le discours des « marginaux », mais cela ne signifie pas que nous ne trouverons pas de signes de modernité dans le discours des « marginaux » ou de signe de modernité liquide dans les discours des « établis ». Comme nous l'avons vu, les paradigmes ne sont pas strictement divisés et nous cherchons avant tout à trouver de la diversité dans les discours des participants. Nous supposons de plus que les discours différentialistes-solides comportent davantage de signes des grands récits de l'époque moderne, tandis que les discours liquides montreraient des signes des idéal-types de la postmodernité, c'est pourquoi nous pensons retrouver des signes de ces deux paradigmes dans les discours étudiés.

En conséquence, nous nous demandons jusqu'où une personne qui enseigne la communication interculturelle peut être perçue comme liquide. En effet, même s'il est plus enclin de par sa profession à être réceptif à l'approche par le mélange (paradigme moderne liquide), l'enseignant d'interculturel, comme tout être humain d'après Dervin (2007b),

s'arrête souvent de voyager (mentalement) en se solidifiant, c'est-à-dire lorsqu'il met volontairement en avant une seule identité dans son discours, la plupart du temps afin de mieux contrôler l'interaction (approche différentialiste, paradigme moderne). En définitive, cela revient à dire que nous lions l'interculturel renouvelé à la modernité liquide et l'essentialisme/différentialisme/culturalisme à la modernité. Nous nous interrogerons enfin sur l'impact de ce type de phénomènes contradictoires sur la construction identitaire (i.e. comment un individu se construit au croisement des idéal-types qui constituent ces paradigmes) et les conséquences sur sa façon de transmettre une certaine vision de la culture/de la diversité/de l'autre.

2.2.4 *La nécessité d'établir une nouvelle terminologie*

Partant du principe selon lequel on ne peut pas appliquer les concepts de culture et d'identité à d'autres lieux et à d'autres époques, nous pensons que le paradigme moderne liquide implique que les concepts de culture et d'identité tels qu'ils sont perçus doivent être remplacés par de nouvelles idées qui aideraient à mieux mettre en avant la multiplicité des individus et leur constante évolution (Dervin, 2010). Ces changements au niveau de la société induisent pour commencer des modifications au niveau de la terminologie employée concernant la majorité des notions qui touchent à l'interculturel.

2.2.4.1 *Le concept d'identité est arrivé à saturation : le besoin d'un nouveau terme*

« Il était partout mais il n'était nulle part. Il était nulle part parce qu'il était partout » (Kaufmann, 2004, p. 8).

Aujourd'hui, le concept d'identité est arrivé à saturation pour Kaufmann (*id.*, p. 37) car le terme occupe une place trop importante voire incontournable, tout en étant utilisé de façon systématique et incontestée, aussi bien dans les débats sur la religion, l'immigration, le nationalisme, la culture etc. Notons ici que, d'après Brubaker (2001, p. 68), c'était déjà le cas dans les années 70, où le concept était déjà très utilisé. Aujourd'hui encore, « [l]a crise de l' "identité" [...] ne manifeste aucun signe d'affaiblissement » (*ibid.*). Kaufmann remarque en ce qui concerne l'identité qu'à force d'englober des critères de plus en plus variés (individuel et collectif, subjectif et objectif, etc.) et de multiplier les perspectives (psychologie, biologie, linguistique etc.), elle devient de plus en plus floue : « A devenir tout, elle n'est bientôt plus rien » (Kaufmann, *id.*, p. 48). Brubaker ajoute que « [l]e terme "identité" [...] a tendance à signifier trop (quand on l'entend au sens fort), trop peu (quand on l'entend au sens faible), ou à ne rien signifier du tout (à cause de son ambiguïté intrinsèque) » (2001, p. 66). Pour le sociologue, c'est un constructivisme « doux », pas assez critique, qui induirait la multiplication des « identités », et donc la perte des capacités analytiques du terme, d'où la saturation du concept. « Si l'identité est partout, elle n'est nulle part » écrit Brubaker (*ibid.*) à l'instar de Kaufmann. En bref, le concept est associé au flou, au vague, au vide, il est considéré comme un phénomène de mode (Brubaker (2001), Kaufmann (2004), Lévi Strauss (1977)) et « il est chargé d'ambiguïtés, écartelé entre des significations contradictoires et encombré de connotations réifiantes » (Brubaker, *id.*, p. 84). L' « identité » peut aussi bien désigner quelque chose de fixe et d'immuable pour certains que quelque chose de fluide et mouvant pour d'autres, sans parler de toutes les perceptions intermédiaires. Brubaker

s'interroge alors sur la nécessité d'employer le même terme, aussi « lourdement chargé » et « profondément ambigu » (*id.*, p. 72) « pour désigner tant de choses différentes » (*id.*, p. 84). On s'aperçoit alors que le concept est inadapté (*id.*, p. 73) et doit être repensé. Il convient donc de le remplacer par « d'autres termes, moins ambigus, et désencombrés des connotations réifiantes » (*id.*, p. 66) ou des connotations essentialistes pour Kaufmann (2004, p. 50) car « le fait d'employer un même mot pour désigner les deux extrêmes de la réification et de la fluidité, ainsi que tout ce qui se situe entre ces deux pôles, ne saurait contribuer à la précision de l'analyse » (*id.*, p. 85). Penchons-nous à présent sur ces « deux extrêmes de la réification et de la fluidité » dont parle Brubaker.

2.2.4.2 Deux conceptions de l'identité : les conceptions fortes et les conceptions faibles

Brubaker résume deux conceptions de l'identité qui persistent dans la recherche: les conceptions fortes et les conceptions faibles. Les premières coïncident avec la manière courante de voir le concept, c'est-à-dire comme quelque chose qui se retrouve à travers le temps et les personnes, ce que rejettent les conceptions faibles. Comme nous l'avons remarqué pour la perception moderne de l'identité, Brubaker nomme « conceptions fortes » ces façons de voir l'identité de manière « solide ». Il énumère une liste de présupposés, qui nous servira à résumer l'identité telle qu'elle est perçue dans le paradigme moderne :

- « 1. L'identité est quelque chose que tout le monde a, ou devrait avoir, ou recherche.
2. L'identité est quelque chose que tous les groupes (en tout cas les groupes d'un certain type- par exemple, ethniques, raciaux ou nationaux) ont ou devraient avoir.
3. L'identité est quelque chose que les gens (et les groupes) peuvent avoir sans en être conscients. Dans cette perspective, l'identité est une chose à découvrir et au sujet de laquelle on peut se tromper. La conception forte de l'identité reproduit ainsi l'épistémologie marxienne de la classe.
4. La conception forte de l'identité collective implique une conception forte des liens qui relient les membres d'un groupe entre eux et de l'homogénéité du groupe. Elle implique l'existence d'un haut degré de « groupalité », d'une « identité » ou d'une similitude entre les membres du groupe, en même temps que d'une distinction nette à l'égard des non-membres et d'une frontière clairement marquée entre l'intérieur et l'extérieur » (Brubaker, 2001, p. 74).

Ce type de perception correspond bien à l'approche moderne de l'identité, et même si ces principes sont fortement critiqués, elle n'en est pas moins présente dans les discours d' « importantes branches de la littérature sur les sexes, la "race", l'appartenance ethnique et le nationalisme » (*ibid.*). C'est ce type de point de vue qui sert à justifier les visions culturalistes des cultures. Dans ce cas, le terme d' « identité » est synonyme de « culture », aussi bien dans la pratique que dans la recherche. Dès lors, les discours sur la « nation », l'« ethnique », la « race », l'« identité », la « culture » désignent la même chose et servent à justifier la mise en avant des différences (telle culture possède une identité qui est différente de la mienne) en catégorisant, séparant, divisant les individus et les groupes. Le problème vient de là quand on étudie l'interculturel dans la modernité liquide. Il faut donc revoir le terme d'identité, car il désigne aussi bien la compréhension de soi-même que le sentiment d'appartenance à des communautés auxquelles on s'identifie (comme la nation, à grande échelle), et qui implique en même temps un sentiment de différence à l'égard des autres groupes (Brubaker, *id.* p. 78). Brubaker (*ibid.*) suggère les termes de « communalité », « connexité » et « groupalité » pour pallier le manque de précision du terme « identité », i.e. pour opérer une distinction que l'on ne trouve pas à l'intérieur de ce même terme.

Le sociologue américain remarque que ce sont les perceptions « molles » ou « faibles » (*id.*, p. 74) de l'identité qui remportent le plus d'adhésion depuis quelques temps, car elles s'opposent

à cette signification « forte »/solide du terme, mais qu'elles ne représentent pas pour autant la solution à tous les problèmes. Il note trois faiblesses importantes, qui sont les seules critiques que nous avons notées jusqu'à présent par rapport aux perceptions liquides de la culture et de l'identité :

« 1. La première est ce que nous appelons le « cliché constructiviste ». Les conceptions faibles ou molles de l'identité sont couramment accompagnées de qualificatifs indiquant que l'identité est multiple, instable, fluente, contingente, fragmentée, construite, négociée, etc. Ces qualificatifs sont devenus si familiers –pour ne pas dire obligatoires– ces dernières années, que leur lecture (et leur écriture) relève pratiquement de l'automatisme. Ils risquent fort de devenir de simples simulacres, des sémaphores signalant une position plutôt que des mots porteurs d'une signification.

2. On voit mal en quoi ces conceptions faibles de l'« identité » sont encore des conceptions de l'identité. Le sens courant d'« identité » évoque fortement au moins l'idée d'une sorte de « similitude » à travers le temps, d'une persistance, de quelque chose qui demeure identique, semblable tandis que d'autres choses changent. A quoi bon utiliser le terme d'« identité » si cette signification fondamentale est expressément rejetée ?

3. C'est là le plus important, les conceptions faibles de l'identité pourraient bien être « trop » faibles pour remplir une fonction théorique utile. Dans leur volonté de laver le terme de ses connotations « dures », honteuses sur le plan théorique, dans leur insistance à dire que les identités sont multiples, malléables, fluides etc., les partisans d'une conception « douce » de l'« identité » nous livrent un terme si indéfiniment élastique qu'il en devient inapte à accomplir un travail analytique sérieux » (*ibid.*)

Comment, en effet, prôner le changement tout en gardant des termes dont la signification est incomplète ou erronée ? Attention aussi aux discours (scientifiques notamment) qui célèbrent la diversité et la pluralité tout en utilisant des concepts et des méthodes d'analyse qui ne correspondent pas. Comme nous l'avons vu, Brubaker propose de remplacer le mot « identité » par plusieurs autres termes qui permettraient de construire une théorie valable, tout en évitant les contradictions, les confusions et les connotations liées au terme actuel. Il remarque que remplacer l'« identité » par un autre terme unique reviendrait au même car ce nouveau mot serait immédiatement chargé des mêmes connotations que l'ancien.

Même si le besoin d'une nouvelle terminologie se fait ressentir parce que cela permettrait d'éclaircir le concept et de se défaire des connotations et confusions, beaucoup d'académiciens ne souhaitent pas se débarrasser du terme, mais plutôt le protéger contre les dérives essentialistes (Brubaker, *id.*, p. 73). Certains, comme Kaufmann, préfèrent garder le terme d'identité faute de mieux. Brubaker choisit quant à lui d'utiliser plusieurs termes pour le remplacer, dont l'identification et l'auto-compréhension, sur lequel nous ne nous attarderons pas puisqu'il ne concerne pas la compréhension des autres, que nous incluons, et ne fait donc pas avancer notre recherche.

Nous craignons que le fait d'introduire d'autres termes n'ajoute à la complexité du concept et ne l'alourdisse au contraire davantage, car il semble peu probable que toutes les disciplines s'accordent sur un nouveau terme. Nous avons malgré tout opté pour le terme d'« identification » pour traduire la multiplicité des identités qui caractérise nos mondes postmodernes et continuerons à utiliser celui d'« identité » sachant qu'il désigne quelque chose d'autre.

2.2.4.3 Justification du choix du terme de remplacement

Plusieurs raisons ont motivé notre choix : a) « [l']identification – de soi-même et des autres – est intrinsèque à la vie sociale ; l'« identité » dans son acception forte, ne l'est pas » (Brubaker, 2001, p. 75) ; b) « l'« identification » appelle l'attention sur des processus complexes (et souvent ambivalents), alors que le mot « identité », qui désigne un état plutôt

qu'un processus, suppose une correspondance trop simple entre l'individuel et le social » (*id.*, p. 77) et, enfin, c) le terme évite la connotation réifiante de l'« identité » (*ibid.*).

C'est dans cette optique que les chercheurs de la modernité liquide ne parlent plus seulement d'identité mais de « processus identitaire » (Kaufmann, 2004, p. 91), d'« identité plurielle » (Abdallah-Pretceille, Dervin), qui permet de définir l'individu en contexte et non plus à partir de ses caractéristiques, d'« identification » (Brubaker, *id.*, p. 75), qui « permet de concevoir l'individu comme un processus, continu et mouvant, ouvert sur son environnement social (Kaufmann, *id.*, p. 25) et « pour traduire le côté malléable du concept » (Dervin, 2008d, p.39), ou encore d'« identifications multiples » pour Maffesoli (1998), avec l'idée de *persona* aux multiples facettes.

Selon Brubaker, « le projet d'écrire sur les formes d'identification en tant qu'elles émergent, se cristallisent et s'effacent dans des circonstances sociales et politiques spécifiques a des chances d'inspirer une tout autre histoire que celui d'écrire sur une "identité" qui rassemble passé, présent et futur dans un seul vocable » (2001, p. 81). En effet, « l'analyse sociale [...] peut offrir un vocabulaire plus riche pour conceptualiser l'hétérogénéité » (*id.*, p. 83).

2.2.4.4 Pluralité des mondes : le revers de la médaille

Il est urgent de trouver des solutions pour permettre à tous de parvenir à vivre dans ces sociétés liquides sans tomber dans le différentialisme ou le fondamentalisme car les brassages constants, la globalisation, s'accompagnent d'une réaction de repli sur soi (régionalisme, intégrisme etc.). Pour Abdallah-Pretceille, la « diversité culturelle est à la fois banalisée et dramatisée [...]. L'altérité est évincée au profit d'une valorisation voire d'une survalorisation de la culture et d'une identité d'appartenance » (2010, p. 119). Les chercheurs critiques observent en effet un accroissement du culturalisme (ou interculturel solide), véhiculeur de préjugés qui nous rassurent car ils ramènent l'inconnu au connu dans une société où l'instabilité grandissante des repères conduit à des peurs liquides (Bauman). Pour Dervin & Dirba, *"this apparent stability or solidity of culture in the [...] discourse[s] is, in fact, evidence of the counter-effects of liquid modernity (Bauman Ibid.). Faced with the complexity of the world and otherness, with cultures and identities defined as fluid, flexible and 'open' (Cf. Dervin 2005) and with one's need for 'imagined communities' (Anderson 1996) since the beginning of Modern times, one tends to reduce reality and individuals to merely stereotypes"* (2006, p. 269). C'est ainsi que l'on observe en parallèle d'une ouverture au monde (la globalisation), des réactions de protectionnisme par le repli sur soi (nationalisme montant). Pour Kaufmann, « les réseaux fondamentalistes en occident sont [...] alimentés par l'individualisation de la société, qui impose de construire soi-même son identité » (2004, p. 138).

3. Conclusion du chapitre

Des concepts comme la culture et l'identité voient « leurs emplois pratiques et analytiques se recouper et s'influencer mutuellement » (Brubaker, 2001, p. 69), dans le sens où a) ils sont utilisés à la fois dans la vie « ordinaire » pour se questionner sur soi, mais aussi par les hommes politiques (parfois pour manipuler en pointant les ressemblances et les différences entre les hommes) et dans le domaine scientifique, et b) ces deux mondes empiètent l'un sur l'autre. Cela pose problème à partir du moment où le domaine analytique ne fait pas de

différence avec le domaine pratique, ce qui implique dès lors que des concepts comme la culture, l'identité, la « race », la nation... soient réifiés, i.e. perçus comme quelque chose qui existe (*id.*). Comme l'écrit Brubaker, « il faut se garder de reproduire ou de conforter involontairement une telle réification en adoptant, sans esprit critique, des catégories de pratique comme catégories d'analyse » (*id.*, p. 70). La perception moderne liquide de l'identité s'efforce de combattre cela en proposant des théories qui posent l'identité comme « fluide », terme qui implique pour Bauman & Yakimova “*a continuous and irreversible change of mutual position of parts that due to the faintness of inter-molecular bonds can be triggered by even the weakest of stresses*” (2002, p. 3), autrement dit, une identité multiple et changeante que nous nommons « identification ».

Effectivement, de plus en plus de chercheurs rejettent l'idée selon laquelle un individu ne peut appartenir qu'à une seule culture (Porcher (2003) préfère parler des « interculturels » et Kristeva (1995) des « êtres hybrides »). Toutefois, Dervin remarque dans ses analyses que culture et identité sont souvent conceptualisées par les chercheurs (quels que soient leur discipline, pays ou langue d'origine) « comme des entités solides, enfermées, qui ne changent pas » (2011a, p. 105). Donc, les individus continuent à être catégorisés de par leur appartenance culturelle (nationale ou ethnique) et une identité leur est assignée d'emblée. Ce phénomène pousse les individus à se replier eux-mêmes dans une « identité-prison » réduite au minimum et dont ils ont du mal à se défaire (Abdallah-Pretceille, 2006, p. 41). Or, puisque la réalité sociale est multiple et mouvante, il devient insensé de définir une personne à partir de sa culture ou de sa religion car « [l]es marqueurs traditionnels (nom, âge, culture, statut social et économique, etc.) ont perdu leur pertinence et ne permettent plus d'identifier autrui encore moins de le catégoriser et s'opposent à toute volonté de maîtrise et exigence de transparence » (*id.*, p. 40). De plus, les chercheurs critiques se rejoignent sur le fait que nous possédons tous une « part d'ombre » (Maffesoli, 2002) qu'il n'est pas possible d'identifier. Il faut donc accepter que la recherche ne permette pas une transparence absolue, i.e. qu'il est impossible de trouver une vérité absolue car les discours collectés à un moment donnés ont certainement changé par la suite. En revanche, si la compréhension complète de l'autre est impossible, un retour sur soi, sur ce que nous disons et la manière dont nous le disons, peut permettre de « mieux connaître ses propres stratégies de créations identitaires et d'imaginaires dans les rencontres et ainsi d'être attentif à ces phénomènes chez l'autre » (Dervin, 2007b, p. 5).

Nous retiendrons que la communication interculturelle ne devrait pas être simplement un dialogue avec un étranger dans le sens « personne de nationalité différente », mais avec l'autre, c'est-à-dire une autre personne. Bauman (2005) considère alors que chaque individu est en constante évolution et peut être perçu comme étranger dans ce qu'il nomme la société liquide. De même, Kristeva (1995) affirme qu'aujourd'hui, chacun de nous est un étranger potentiel, et même un étranger à soi-même.

Transition : pas d'identité sans discours

L'identité est un processus dans lequel l'individu ou le groupe met constamment en place des stratégies qui vont lui permettre d'atteindre ses objectifs, de défendre ses intérêts, de manière consciente ou non. Au niveau individuel, les identités se construisent par une mise en scène de soi et des autres à travers nos comportements, discours et silences (Abdallah-Pretceille, 2006, p. 42) et elles varient selon le contexte historique, social, économique, politique, psychologique etc. (c'est pourquoi ces différents domaines s'intéressent au phénomène). Au niveau groupal, « l'identité est désormais considérée comme le résultat de stratégies

d'alliances politiques et sociales visant davantage des intérêts communs que comme une somme de traits caractéristiques » (*ibid.*).

Nous avons dit que l'identité n'existait pas en tant que « chose » à l'intérieur d'une personne, mais qu'il s'agissait d'une façon de parler de soi, d'un discours. Nous verrons dans ce qui va suivre que, puisque l'identité se construit à travers l'énonciation, il convient de se pencher non plus sur le contenu de l'identité mais sur les circonstances de l'énonciation, c'est-à-dire qu'il est préférable d'étudier les stratégies identitaires mise en place dans les discours plutôt que de décrire l'identité d'un individu en fonction de son appartenance à un certain groupe (Abdallah-Pretceille, *id.*, p. 43). Partant de là, on peut dire que les recherches descriptives sur les identités ne sont plus valables et sont même dangereuses car elles conduisent à « des formes d'intégrisme et de totalitarisme » (*id.*, p. 42).

En effet, si l'on considère que les énoncés sont porteurs d'une multitude de messages et d'interprétations qui dépendent du contexte et des interlocuteurs, on ne doit pas s'arrêter à une analyse de surface de ce que l'on voit ou entend mais on doit chercher au contraire à comprendre ces stratégies, qui ne sont pas toujours évidentes (*id.*, p. 45). En d'autres termes, il ne faut pas s'arrêter au sens premier des discours mais les analyser pour arriver à trouver les stratégies identitaires mises en place par le locuteur pour faire face à son ou ses interlocuteur(s). En effet, l'individu peut mettre en avant ou dissimuler telle ou telle identité ; il peut par exemple se servir d'une « identité-alibi » (*id.*, p. 44) pour plaire, pour faciliter l'interaction, pour coller aux attentes de son interlocuteur et ne pas le contrarier en s'identifiant à l'image que ce dernier peut avoir de lui (en tant que Français, en tant que professeur etc.). C'est ainsi qu'il est possible de déceler autre chose que le discours global, apparent d'une conversation sans que les participants eux-mêmes ne s'en aperçoivent (par exemple, des contradictions) et c'est ce que nous chercherons à faire dans notre analyse.

CHAPITRE TROIS : Méthodologie pour une étude des différentes perceptions de l'interculturel

« [L]'être humain est un être de et par le langage, et le langage est si puissant qu'il peut transférer une réalité sociale en une autre réalité sociale » (Marková, 2004, p. 231)⁸⁶.

Dans la partie méthodologique de notre recherche, nous nous efforçons de trouver le sens que les enseignants qui travaillent autour de l'interculturel dans le supérieur en Finlande donnent à l'interculturel, en vérifiant à partir de phénomènes linguistiques et discursifs le processus de construction identitaire chez ces enseignants. Afin de permettre une étude du corpus qui respecte notre perception liquide de la culture et de l'identité, nous avons choisi comme option l'analyse du discours inspirée d'auteurs francophones, et plus particulièrement les théories de l'énonciation, que nous combinons à une approche du dialogisme issu du cercle de Bakhtine (1977), avec les travaux notamment de Rabatel (2008), Vion (2005) et Rosier (2008). Ce chapitre portera sur la théorie de l'analyse du discours, puis nous nous pencherons sur les théories de l'énonciation et du dialogisme. La deuxième partie présentera le corpus et la méthodologie adoptée en vue de son analyse.

1. Méthode d'analyse linguistique : l'analyse du discours

« Les analyses de discours qui résultent des apports de l'énonciation, des dialogismes et de la subjectivité (Marnette, 2005) permettent de travailler dans le double mouvement de la multiplicité et de l'unification identitaire, qui taraude chaque interlocuteur, en montrant qu'aucune expression ne possède l'univocité de sens qui nous rassurerait (...) (Vignaux & Fall, 1997 : 305) » (Dervin, 2009, p. 165).

1.1 Historique

L'analyse du discours est apparue en France dans les années 1960-1970 ; elle s'est « constitué[e] progressivement à partir des années 1960 par la convergence des courants venus de lieux très divers » (Maingueneau, 2005, p. 65), avec des linguistes mais aussi « des anthropologues (Hymes,...), des sociologues (Garfinkel, Sacks...), [...] des philosophes soucieux de linguistique (Pêcheux) ou non (Foucault) » (*ibid.*). En étudiant l'ouvrage de référence de cette époque⁸⁷, Mazière (2005) remarque que l'analyse du discours concernait alors principalement la linguistique, mais qu'après avoir rapidement évolué, elle est désormais utilisée par de nombreuses disciplines dont la linguistique (toujours), l'anthropologie et la philosophie au départ, mais aussi la communication, la psychologie, la sociologie... (Mazière (2005) ; Schiffrin, Tannen & Hamilton (2001)). A cause de cela, certains la voient comme un domaine mal défini (Schiffrin, 1994), d'autant plus que le développement de la mobilité des chercheurs participe à la diversification (i.e. au mélange des disciplines) et brouille davantage les frontières. Maingueneau écrit à ce propos que l'analyse du discours est parfois perçue comme « une occupation pas toujours sérieuse, qui mêle de manière mal contrôlée des considérations d'ordre linguistique avec des considérations socio- et psychologiques de seconde main » (2005, p. 64). Néanmoins, l'intérêt de ce type de recherche est de plus en plus reconnu, même si ses frontières restent mal définies, car elle

⁸⁶ Voir également Searle (1995, 2012) à propos de la construction de la réalité sociale.

⁸⁷ Harris, Z. S. (1952). « Discourse analysis : A sample text » *Language*, vol. 28, n°4 (In Mazière, 2005 : 4).

peut justement être abordée aussi bien du côté linguistique que par la psychologie, la sociologie etc. (Maingueneau, *id.*) et s'enrichir des apports de ces disciplines.

Dervin (2008c), (entre autres, cf. Paveau & Sarfati, 2003) note deux générations d'analyse du discours française. La première travaillait principalement sur des textes politiques et tentait de classer les discours ; la deuxième apparaît au début des années 80 et s'inspire des théories de l'énonciation et de la pragmatique. Elle pose l'hétérogénéité du discours comme principe et considère que tout discours se construit sur l'altérité. C'est pour cette raison que cette analyse du discours nous permettra d'analyser la construction identitaire dans notre corpus d'entretien. Nous verrons dans notre travail que l'analyse du discours est non seulement adaptée à notre époque et à notre sujet, mais qu'elle s'avère un outil efficace en raison de ses grands principes.

1.2 Les grands principes de l'analyse du discours : justification du choix d'analyse

Pour analyser l'identité en tant que concept mouvant et instable, grâce aux propos d'un « sujet assujéti, parlé par son discours » (Mazière, 2005, p. 5) ou, en d'autres termes, d'un énonciateur qui ne contrôle pas totalement son énoncé, nous utilisons l'analyse du discours d'auteurs francophones (Mazière, 2005 ; Paveau, 2006 ; Rosier, 2008). Nous avons choisi cette méthode pour son interdisciplinarité, ses capacités à réaliser un corpus construit et hétérogène (Mazière, 2005, p. 5), à référer aux contextes sociaux, culturels et historiques (Paveau, 2006) c'est-à-dire collectifs, autant qu'aux situations propres aux interlocuteurs comme sujets individuels (parlant, pensant) et surtout à prendre en considération les multiples facettes de l'énonciateur. Egalement, « elle propose des interprétations qu'elle construit en tenant compte des données de langue(s) et d'histoire, en prenant en compte les capacités linguistiques réflexives des sujets parlants, mais aussi en refusant de poser à la source de l'énoncé un sujet énonciateur individuel qui serait "maître chez lui" » (*ibid.*), ce sur quoi nous reviendrons.

De plus, Georgakopoulou (2006) remarque que les études sur le discours ne voient pas l'identité comme une entité stable et prédéfinie, mais comme un concept construit grâce à l'expérience dans nos interactions verbales avec autrui, et qui peut même être déconstruit, rejoignant en ce sens notre définition de l'identité.

Enfin, l'analyse du discours considère que tout énoncé comporte un *dictum*⁸⁸ (le contenu) et un *modus* (« l'attitude du sujet parlant à l'égard de ce contenu » (Maingueneau, 2009, p. 88), i.e. sa réaction face aux représentations qu'il construit dans son discours (Dervin, 2009, p. 170)). Le *dictum* est difficilement vérifiable car il provient de la subjectivité/intersubjectivité de l'énonciateur et dépend aussi du *modus*. L'analyse du discours s'intéresse principalement aux représentations présentes dans les discours sans chercher à savoir si les énoncés produits sont vrais ou faux (Dervin, *id.*).

1.3 Tout discours dévie de la réalité

Cela signifie donc que tout discours dévie d'une certaine réalité pour s'adapter à la perception du sujet parlant (Dervin, *id.*, p. 170), c'est-à-dire que « toute "perception" et toute

⁸⁸ La proposition du *modus* et du *dictum* pour décomposer les énoncés reviendrait à Bally, d'après Kerbrat-Orecchioni (2001, p. 6).

“connaissance” correspondent à des constructions impliquant le langage et l’ordre discursif. Le langage est ainsi présenté comme organisant et orientant la conscience dans l’appréhension du monde et non comme devant directement refléter une réalité pré-existante » (Vion, 2010, p. 2). Dès lors, comme l’ont écrit Barker & Galasinski (2001, p. 9): “*There can be no truth or meaning outside of representation*” ou encore, selon Bucholtz & Hall, “*reality itself is intersubjective in nature, constructed through the particulars of self and other in any localized encounter*” (2005, p. 605). Cela signifie que, lors d’une interaction, la réalité (ou plutôt les réalités) varient selon les points de vue exprimés par chacun des interlocuteurs.

Linell explique ce phénomène par ce qu’il nomme *perspectivity*, que l’on pourrait traduire par « perspectives multiples » ou « multiperspectivité » et qui reflète selon lui “[t]he ways in which the world appears to us, the versions and visions of the world, [which] are dependent on positions, perspectives and interests” (Linell, 2003, p. 12). Le linguiste insiste sur le caractère inévitable de la multiperspectivité et ajoute d’autres causes à cela: “*we are bound to perspectivise the world, apprehend and respond to it in different ways, depending on e.g. cultural traditions, commitments and concerns etc.*” (Linell, *id.*, p. 3). Cette idée selon laquelle chacun perçoit une réalité différente cadre bien avec les théories postmodernes qui travaillent sur une identité instable et multiple.

Pourtant, bien souvent d’après Abdallah-Pretceille, « [t]oute représentation identitaire est potentiellement viciée par l’obsession de la réalité et de la vérité alors qu’elle n’est que le fruit d’un processus d’interprétation jamais achevé. En ce sens, l’identité est toujours fictionnelle et relative » (2006, p. 44). Pour penser la diversité, il faut donc se questionner plutôt que décrire ; or, tandis qu’« une analyse de contenu “figée” et “naïve”⁸⁹ ne permet ni de relever ni de questionner le changement » (Dervin, 2009, p. 169) l’analyse du discours peut y parvenir. C’est pourquoi nous proposons une analyse du discours interactionnelle, qui ne va pas seulement désigner le contenu des propos mentionnés comme dans l’analyse de contenu traditionnelle, mais qui va montrer quels moyens linguistiques et discursifs sont utilisés (Marková, Linell, Grossen & Salazar Orvig, 2007, p. 134). Marková et al. (*ibid.*) reprochent également à l’analyse de contenu d’être trop liée à l’approche quantitative, dans laquelle les mots importants sont décontextualisés pour être ensuite codés en termes de catégories, quelquefois prédéterminées.

En définitive, il faut garder à l’esprit que « la pensée du divers est fondée essentiellement sur des intuitions, des probabilités et non sur des certitudes. Elle invite à apprendre à interpréter et comprendre des informations ambiguës, à moduler les incertitudes et à travailler à partir de données incomplètes. Sans hypothèse, sans prise de risque, il ne peut y avoir de pensée, encore moins de pensée du divers » (Abdallah-Pretceille, 2006, p. 50).

1.4 Analyse du discours et communication interculturelle

La communication interculturelle est problématique pour les analystes du discours parce qu’elle est largement interdisciplinaire et se pratique davantage sur le terrain (Scollon & Scollon, 2001), mais aussi de par la multiplicité des termes liés à l’interculturel et l’ambiguïté qui l’entoure. C’est peut-être pour cette raison que l’analyse du discours n’a pas été beaucoup utilisée pour étudier l’interculturel dans la didactique (Moirand, 1994).

⁸⁹ Dans laquelle par exemple, le discours d’un représentant « d’une culture » est pris à la lettre et sert de garantie d’authenticité (*nous les Allemands, nous faisons comme ça donc j’ai du mal à faire autrement*). Avec les mélanges et la multiplicité contemporaine, qui peut représenter l’ensemble d’une « culture » ? Existe-t-elle d’ailleurs ?

Il est difficile de définir avec exactitude la période à laquelle l'analyse du discours s'est associée à la communication interculturelle, mais Scollon & Scollon (*id.*, p. 540) pensent qu'au milieu des années 80, Gumperz utilisa l'analyse du discours pour la première fois aux Etats-Unis afin résoudre des problèmes raciaux et de « communication interculturelle » : dans sa recherche, le linguiste américain observa les discriminations sociale, économique et raciale dans le discours en tant que pratique sociale. Scollon & Scollon affirment également qu'à la fin des années 70 et au début des années 80, l'intertextualité et l'interdiscursivité⁹⁰ étaient devenues fondamentales car l'on s'est aperçu que chaque texte et énoncé portaient des « voix » différentes. C'est à ce moment-là que les textes et énoncés étudiés ont commencé à être analysés dans un contexte socioculturel. Dès lors, on peut en déduire que tous les discours sont interculturels et faire le lien avec notre perception de l'interculturel, c'est-à-dire que chaque personne est traversée non pas par une seule mais par plusieurs « cultures », qui constituent son identité. C'est pourquoi Scollon & Scollon (1995, 2001) nomment l'analyse du discours en relation à la communication interculturelle *interdiscourse communication*, afin de traduire notre positionnement multiple au sein de ce qu'ils nomment *discourse systems* qui incluent le genre, la génération, la profession, la région, l'ethnie etc. Ils mettent ainsi en relief la complexité des discours, des relations et des appartenances, qui se traduisent par des contradictions :

“As each of these discourse systems is manifested in a complex network of forms of discourse, face relationships, socialization patterns and ideologies, this multiple membership and identity produces simultaneous internal (to the person) and external contradictions” (Scollon & Scollon, 2001, p. 544).

Enfin, il semblerait que les chercheurs, bien que d'horizons différents, soient arrivés au même constat concernant l'analyse du discours et la communication interculturelle durant cette décennie : toute communication entraîne des catégories culturelles. A partir de là, les scientifiques ont cessé de s'interroger sur la façon dont les identités et les intentions sont communiquées ou non pour essayer de comprendre la façon dont celles-ci se construisent à travers l'interaction en elle-même. C'est ainsi que nous sommes passés de la comparaison entre les cultures et/ou les individus à une co-construction du sens entre ceux-ci.

Ainsi, les analyses du discours permettent de démontrer comment le locuteur, par les choix linguistiques qu'il opère dans son discours, met en avant un certain aspect de son identité durant l'interaction (inconsciemment la plupart du temps). L'identité est donc une construction discursive qui apparaît en interaction et qui varie en permanence : *“At the most basic level, identity emerges in discourse through the temporary roles and orientations assumed by participants, such as evaluator, joke teller, or engaged listener”* (Bucholtz & Hall, 2005, p. 591). Ces rôles temporaires, adoptés puis abandonnés dans les discours, contribuent, selon les linguistes, à la formation de la subjectivité et de l'intersubjectivité.

Il est donc important dans notre recherche d'essayer de trouver comment une personne, dans un discours interactif, met en avant une identité particulière plutôt qu'une autre parmi celles qui sont présentes dans son répertoire d'identités (De Fina, 2006 ; voir également le concept d'ethos tel que repris et élaboré par Maingueneau dans le domaine de l'analyse du discours (2002, 2002a, 1993, 1999) et le principe des masques de Goffman (1973a, 1973b, 1974)). C'est cette mise en scène de soi en fonction du contexte d'interaction qui nous permet aussi de construire ce répertoire d'identités, caractéristique de l'individu moderne liquide.

Nous espérons que l'analyse du discours, et plus particulièrement les théories de l'énonciation et le dialogisme, nous aidera à comprendre comment une personne se construit à travers ses

⁹⁰ Pour faire simple, Linell (2003, p. 12) explique l'intertextualité par le fait que les textes ne sont pas les produits de ceux qui les expriment mais qu'ils contiennent des traces des textes des autres, i.e. d'autres voix : « [t]out texte est un intertexte » écrit Barthes (1973). L'interdiscours concerne, d'après Paveau, la présence d'autres discours dans un discours (2010, p. 2).

interactions et les multiples « voix » internes et externes qui constituent le discours. Pour ce faire, nous mettrons en rapport dans ce qui suit les notions de discours, d'identité et de culture.

2. Les théories de l'énonciation et le dialogisme

2.1 L'énonciation

2.1.1 Définition

« L'énoncé est toujours en partie l'énoncé de quelqu'un d'autre. Il devient nôtre lorsque nous l'habitons avec nos propres intentions signifiantes (Bakhtine, 1975), lorsque nous le plions à notre vouloir dire » (Saussez, 2010, p. 197).

Pour démontrer comment langage, interaction et identité mouvante sont liés dans le paradigme moderne liquide, nous utilisons une branche de l'analyse du discours appelée théorie de l'énonciation (Kerbrat-Orecchioni, 2002 ; Marnette, 2005), qui fut fondée par différents groupes d'analystes du discours français (Dervin, 2010c, p. 3).

L'énonciation « à la française » trouve son origine chez des philosophes du langage (comme Austin et Searle) et chez Bakhtine et Jakobson (Dervin, 2009, p. 170). Les grands noms français de l'énonciation sont Benveniste, Culioli, Ducrot, Kerbrat-Orecchioni et Maingueneau (cf. Marnette, 2005; Dervin, s.d. ; Johansson & Suomela-Salmi, 2011). Elle vient en complément du dialogisme et permet de démontrer le caractère pluriel et instable des identités mouvantes (Dervin, 2010c, p. 3), tout en autorisant un travail qui s'intéresse aux processus plutôt qu'aux états (Vion, 1998).

Les théories de l'énonciation s'intéressent à la façon dont une personne construit son discours (les traces et les indices qu'il/elle y laisse) et comment il ou elle le négocie avec les autres lors de l'interaction⁹¹. Le locuteur y est considéré comme un sujet hétérogène qui, en se positionnant dans l'interaction avec les autres, utilise une grande variété de stratégies pragmatiques et discursives pour se construire lui-même, construire l'autre, l'environnement, les expériences etc. de manière non systématique et changeante (Johansson & Suomela-Salmi, 2011, p. 71).

Les théories de l'énonciation considèrent que l'instabilité qui caractérise la façon dont les individus en interaction se mettent en scène pour construire leur identité (consciemment ou non) conduit à l'instabilité des discours partagés et aux métamorphoses identitaires (Dervin, 2008d). Ces positions énonciatives sont multiples, souvent incontrôlées et dépendent de la présence visible ou invisible des autres dans le discours, à travers les voix. C'est ainsi que le locuteur se positionne et se repositionne sans cesse de manière souvent inconsciente, dans ce que Dervin nomme le « positionnement multiple » (Dervin, 2010c, p. 3). L'énonciation prend donc en compte le fait que les acteurs du discours revêtent en permanence différents rôles lorsqu'ils interagissent par la parole. Les théories de l'énonciation permettent à l'analyste de chercher des marques linguistiques qui vont l'aider à voir comment ces acteurs se positionnent dans les actes d'énonciation, c'est-à-dire comment le locuteur fait intervenir des

⁹¹ Pour une distinction entre interaction et intersubjectivité, voir la partie « Pas de discours de soi sans discours autres : le rôle de l'interaction dans le dialogisme ».

énonciateurs dans son discours, comment il se positionne par rapport à son propre message et à celui des son ou ses interlocuteur(s). Ainsi, le travail sur l'énonciation implique la recherche de procédés linguistiques qui témoignent de la présence du locuteur dans l'énoncé et de la façon (implicite ou explicite) dont il s'inscrit et se situe dans le message (Kerbrat-Orecchioni, 2002, p. 33). D'un point de vue analytique, les théories de l'énonciation nous permettent d'utiliser des outils tels que les déictiques ou marqueurs de personne, temps et espace comme les pronoms personnels (« on » par exemple, cf. Dervin, 2009, 2009c, 2008d, 2011b), les adverbes ou les verbes pour voir les « mises en scène de soi et de l'Autre et donc la co-construction de l'identité mouvante des sujets dans un contexte interculturel » (Dervin, 2009, p.170). Les déictiques permettent au locuteur de se distancier ou, au contraire, de s'identifier au message (Johansson & Suomela-Salmi, 2011, p. 94). Les modalités peuvent aussi jouer ce rôle d'indicateur : par exemple, les modalités déontiques comme « il faut faire cela » marquent une obligation et montrent des normes morales et sociales (Johansson & Suomela-Salmi, *id.*, p. 97). Les noms peuvent aussi indiquer l'attitude du locuteur par rapport à une personne, un phénomène un objet etc. (« Paul est un menteur »). Ces marqueurs énonciatifs permettent au chercheur d'analyser la façon dont les personnes co-construisent leur identité, quel(s) rôle(s) ils incarnent lorsqu'ils interagissent, et aussi les sentiments qu'ils y attachent. C'est en travaillant sur les changements pragmatiques dans les discours que l'énonciation peut aider à identifier l'instabilité qui caractérisent ces discours (les contradictions, corrections, éventuelles manipulations etc.) (Dervin, s.d.).

2.1.2 Les acteurs de l'énonciation

Pour rendre compte de la multiplicité des voix dans un énoncé, l'énonciation considère que tout acte d'énonciation est le fait a) d'un (ou plusieurs) locuteur(s), responsable de l'énonciation (Maingueneau, 2009, p. 82), i.e. celui qui prononce les mots, b), d'un (ou plusieurs) énonciateur(s), ou « entités qui sont impliquées dans le discours » (Dervin, 2009, p. 170), i.e. celui qui émet un point de vue (qui peut être validé ou non par le locuteur) (Maingueneau, 2009 ; Rabatel, 2005) et c), d'un (ou plusieurs) co-énonciateur(s) (comme l'interlocuteur)⁹². S'ajoute également le sujet parlant⁹³ en tant que producteur réel, extralinguistique du message. Il est un acteur social qui occupe une position dans la société et qui est en même temps un locuteur. Le locuteur, lui, est un sujet qui adopte plusieurs positions énonciatives parce qu'il « construit son propre discours en fonction de la réponse qu'il

⁹² Pour Rabatel (2003), le co-énonciateur est co-producteur d'un point de vue commun et partagé lors de l'interaction, à la différence de Jeanneret par exemple, pour qui la co-énonciation se résume à de la co-location (in Rabatel *id.*), ou de la co-énonciation culiolienne dans laquelle le locuteur tient compte du point de vue de l'autre mais ne lui donne pas la parole (Rabatel, 2010). Rabatel donne l'exemple de co-énonciation suivant, pour montrer que la co-énonciation correspond à un point de vue partagé ou comment un énoncé commun construit une référence partagée (« l'unisson amoureux » (*id.*, p. 15), opposé à une situation amoureuse où le séducteur n'est pas sincère, ce qui produit un énoncé dialogique discordant) :

« Rodrigue : Ô miracle d'amour !

Chimène : Ô comble de misère !

Rodrigue : Que de maux et de pleurs nous coûteront nos pères !

Chimène : Rodrigue, qui l'eût cru ?

Rodrigue : Chimène, qui l'eût dit ?

Chimène : Que notre heur fût si proche, et sitôt se perdît ?

Rodrigue : Et que si près du port, contre toute apparence

Un orage si prompt brisât notre espérance ?

Chimène : Ah ! mortelles douleurs !

Rodrigue : Ah ! regrets superflus ! (Corneille, *Le Cid*, III, 4) » (*ibid.*).

⁹³ D'après Maingueneau (2009, p. 99), c'est à Ducrot que nous devons la distinction entre « sujet parlant », « locuteur » et « énonciateur », en tant que source de points de vue et non plus producteur d'un énoncé effectif. Ces termes permettent de traiter la négation ou l'ironie par exemple, c'est pourquoi nous les utiliserons dans notre analyse.

anticipe chez son interlocuteur » (Salazar Orvig & Grossen, 2004, p. 268). Le sujet parlant se différencie du locuteur en ce que ce dernier n'existe que « dans et par le discours » (Bres, Haillet, Mellet, Nølke & Rosier, 2004, p. 27). Les énonciateurs, quant à eux, sont des êtres qui appartiennent au discours et qui s'expriment à travers l'énonciation (Ducrot 1984, p. 204). Ainsi, le locuteur est énonciateur mais l'énonciateur n'est pas forcément locuteur (Rabatel, 2005, p. 127). Le locuteur peut présenter sa propre voix (auto-discours) et coïncider dans ce cas avec l'énonciateur. Il peut se distancier ou adhérer à son propre discours en commentant, restreignant, modalisant ou modulant son propre discours (Marková et al., 2007, p. 127).

Locuteur, énonciateur, co-énonciateur..., tous représentent des voix, virtuelles ou non, qui peuvent être identifiées ou non : les énonciateurs peuvent être identifiés par le discours rapporté mais ils sont bien souvent non identifiables, i.e. on retrouve des traces de leurs points de vue sans pouvoir forcément leur attribuer de mots précis (Ducrot, 1984, p. 204). Ces points de vue, même s'ils ne s'expriment pas par la parole, équivalent néanmoins à des actes ayant une influence (Nowakowska, p. 28 ; Rabatel, 2005, p. 122). En effet, même s'ils ne sont pas explicités « ces discours n'en sont pas moins réels et convoqués, dans la mesure où l'interlocuteur doit pouvoir en imaginer l'existence et, en tout cas, admettre que de tels discours existent même s'il n'est pas capable de les reconstituer » (Vion, 2010, p. 7).⁹⁴

2.1.3 Unicité et multiplicité du sujet

Nous nous intéressons principalement à ces voix virtuelles, émettrices de points de vue, que les locuteurs introduisent dans leurs discours et qui vont nous permettre, après avoir été identifiées (mais cela ne sera pas toujours possible), de nous rendre compte de la complexité et de l'hétérogénéité des sujets parlants, en même temps que du caractère infondé de l'idée de toute puissance du sujet. Comme l'explique Vion, « [l]a parole singulière d'un locuteur est fondamentalement plurielle en son principe et [...] son attitude vis-à-vis d'une représentation s'inscrit à la fois dans un courant de communication ininterrompu et dans une dynamique interactive. Les concepts de l'énonciation ne sont donc pas centrés sur un sujet mythique qui serait le seul responsable de sa parole mais s'efforcent d'appréhender les places énonciatives constitutives de comportements multidimensionnels par lesquels le locuteur gère simultanément des formes discursives, une relation sociale ainsi que son positionnement par rapport à un réseau dense d'opinions et de croyances » (2005, p.145). La raison à cela est la suivante : « la langue ne se limite pas à un vouloir dire préexistant à l'interaction. C'est à ce prix qu'il est possible d'analyser les déterminations de l'interdiscours, des genres, de l'inconscient, des règles de structuration des champs (notamment du champ politique), toutes scènes constituées et constituantes, en ce qu'elles alimentent chez le sujet l'illusion de son unicité, [nous soulignons] pour mieux laisser jouer les phénomènes d'hétérogénéité énonciative qui le constituent en tant que locuteur, mais aussi en tant qu'acteur sur la scène sociale » (Rabatel, 2005, p. 133). Cela signifie que le locuteur construit son propre point de vue et participe ainsi à la construction de son identité qu'il veut unique et indivisible (comme nous l'avons vu dans le chapitre sur l'identité solide) « à partir d'opinions et points de vue exprimables en termes d'énonciateurs » (Vion, 2006, p. 4). Saussez résume l'idée : « Bakhtine brosse un tableau de l'énoncé comme un type hétérogène de tout, une arène où s'affrontent, se chevauchent, s'entremêlent différentes voix (hétérophonie), genres de paroles (hétérologie) et langages sociaux (hétéroglottie) alors que la personne tente de rendre compte de la singularité de son expérience et de sa vision du monde » (2010, p. 196).

⁹⁴ Il s'agit alors d'un cas de « dialogisme affleurant » (Vion, 2010, p. 7).

2.1.4 Intérêts de l'énonciation du point de vue linguistique

L'énonciation permet de s'interroger d'un point de vue linguistique sur les différents aspects de son identité que le locuteur met en avant à différents moments de l'interaction (« je » en tant qu'enseignant, « je » en tant que père de famille, etc.), c'est-à-dire de comprendre comment il se positionne et comment il positionne l'autre et son attitude par rapport au message. On peut trouver dans tout discours d'un côté des positionnements internes, i.e. relatif à soi, et externes, lorsque l'on réfère à quelqu'un ou quelque chose d'extérieur à soi. Il existe des interactions parmi ces différents positionnements : internes-internes (« je me suis dit... »), internes-externes (« il a dit... ») et externes-externes (Pierre dit à Paul) (Dervin, 2010c, p. 3 ; Jasper et al., 2011, p. 5).

Précisons ici que nous ne percevons pas le discours intérieur/interne « comme l'émanation d'une conscience individuelle » (Barbérès, 2004, p. 170) mais pensons plutôt qu'il est composé de tout ce qui est extérieur au sujet et que celui-ci a intégré, car « ce n'est pas l'activité mentale qui organise l'expression, mais au contraire c'est *l'expression qui organise l'activité mentale*, qui la modèle et détermine son orientation (Bakhtine *op.cit.* : 122-123) » (*ibid.*).

Nous espérons parvenir, grâce à l'énonciation, à identifier certaines voix présentes dans les discours analysés et voir quels rôles elles jouent dans les divers positionnements et identifications des participants. Nous pensons ainsi mettre au jour la part d'inconscient présente dans les discours et démontrer que les réalités de chacun sont virtuelles et momentanées, car la présence de ces multiples voix représente en fait des stratégies discursives qui participent à la co-construction des positionnements ou identités (Dervin, 2010c, p. 4) *hic et nunc*.

Nous posons la problématique selon laquelle, d'une part le locuteur n'est pas entièrement responsable de son discours, d'autre part, que sa parole est traversée de voix dont il n'a pas forcément conscience (Vion, 2010, p. 3) ; nous pensons que les théories de l'énonciation peuvent nous aider à vérifier cela car, avec le dialogisme, elles sont une composante importante de l'approche constructionniste, critique et anti-culturaliste des discours sur l'interculturel et qu'elles représentent des outils d'analyse essentiels qui permettent de travailler sur les discours de chaque individu en même temps que sur les apports interactionnels (Dervin & Tournebise, 2012).

2.2 Le dialogisme

« Dans le mot utilisé par un locuteur, il y a en fait trois mots : le mot d'autrui, le propre mot et le mot perçu par l'auditeur » (Saussez, 2010, p. 80).

« Pour les linguistes de l'énonciation, l'adoption du principe dialogique impose d'abord un changement de posture quant à la conception du langage. La dimension interdiscursive ne se limite pas à postuler l'existence de discours antérieurs mais exprime d'abord la fonction structurante du langage. Considérer le langage comme outil de connaissance et de structuration du monde, entraîne que le sens et la forme d'un énoncé ne sont pas déductibles de la prise en compte de son contexte immédiat, ni d'une fonction de représentation directe du monde, mais dépendent d'énonciations antérieures et de l'anticipation de ses interprétations » (Vion, 2010, p. 8).

2.2.1 Justification du choix de la méthode d'analyse

Partant d'une approche liquide de la société (Bauman, 2000 ; Dervin, 2010c) pour étudier la culture et l'identité, nous avons choisi le dialogisme inspiré des travaux du cercle de Bakhtine parce que cette approche théorique inclut la voix de l'autre (Bakhtine (1970) ; Dervin (2009) ; Gillespie et al. (2001) ; Marková et al. (2007)...) et met l'accent sur le contexte culturel et historique du sens par le biais du dialogue (i.e. la voix de l'autre) : *"understanding dialogue entails understanding the social, historical and cultural context (Marková, 2003b) [...] Dialogue is possible because of a partially shared fabric of assumptions which need to be understood historically"* (Gillespie & Cornish, 2010, p. 15). Inversement, *"the outcomes of dialogue can lead to lasting changes in meaning at both the societal level and the individual level"* (ibid.). C'est donc à partir de la société et au travers du dialogue que nous pourrions comprendre les changements qui touchent l'individu et la société d'aujourd'hui : une analyse des détails (micro, ici, les éléments linguistiques tirés des discours d'enseignants liés à l'interculturel dans le supérieur en Finlande) associés au macro (le contexte de la société en général) peut nous aider à mieux comprendre le phénomène de co-construction identitaire.

Le dialogisme permet en ce sens une analyse plus approfondie que par exemple l'analyse conversationnelle, en allant au-delà de la simple analyse interactionnelle des énoncés observés (Gillespie & Cornish, 2010, p. 21) pour se concentrer sur des phénomènes qui dépassent l'ici et maintenant (id., p. 15). C'est pourquoi nous étudions les dialogues en tant qu'interactions entre les individus et à l'intérieur d'eux-mêmes, et considérons aussi les interactions entre les idées et les pensées, car c'est dans la relation entre « les voix-conscience que naît et vit l'idée » (Bakhtine, dans Saussez, 2010, p. 187). Nous résumerons avec les propos de Marková et al., pour qui l'interaction est :

"an intricate web of sense-making and sense creating in which, in principle, each contribution is interdependent with previous and possible next contributions. Secondly, we consider dialogue as an interaction between thoughts, ideas and arguments in the discursive or textual web that is generated by participants. In other words, we are interested in how ideas are being formed and how they develop; in thematisation or silencing of topics, and in negotiation of conflicts and opposing perspectives" (2007, p. 3).

Puis, nous nous intéressons au dialogisme parce qu'il met l'accent les processus plutôt que les états (Vion, 1998), comme le résume Dervin :

"An important characteristic of dialogism is its insistence on dynamics, change, tensions, and evolution. Dialogue is discussed in terms of "becoming", "in the making", rather than "being"; processes and actions are more fundamental rather than products (apply to both situated interaction and sociocultural (situation-transgressing) practices (praxis))" (2009, p. 170).

Enfin, nous partons du principe que tout énoncé est dialogique à partir du moment où il comporte un dialogue entre au moins deux énonciations, celle du locuteur et celle(s) d'un ou plusieurs autre(s) énonciateur(s) (Salazar Orvig & Grossen, 2008, p. 41).

Pause : plusieurs termes sont associés au dialogisme, avec lequel ils peuvent être confondus, outre celui de « polyphonie » que nous expliquerons dans le point suivant : le dialogue (« échange de tours de parole » (Bres, 2004, p.49)), le dialogal (ou dialogue externe : « alternance de tours de parole » (ibid.)), le dialogique (ou dialogue interne : « pour prendre en charge la problématique de l'orientation de l'énoncé vers d'autres énoncés » (ibid.)) et la dialogicité, que Marková définit comme la capacité qu'a l'esprit humain de concevoir, créer et communiquer au sujet des réalités sociales dans son rapport avec l'alter (2004, p. 232). La relation ego-alter peut alors désigner une relation Je-groupe spécifique, Je-autrui, Je-Nation,

Je-culture etc. : plusieurs relations dialogiques ego-alter sont sollicitées durant une rencontre, et elles peuvent rivaliser et s'opposer (*id.*, p.233).

« La dialogicité de l'ego-alter est indissociablement liée à l'histoire et à la culture, transmise de génération en génération au travers de la mémoire collective, des institutions et des pratiques. L'histoire et la culture exercent leur pression sur les styles de pensée dialogique et les orientent dans certaines directions spécifiques. Différentes formes de contraintes sont ainsi exercées par le passé et le présent, le social et l'individu, les traditions et les innovations. Reconnaître les contraintes et les pressions du passé et du présent, ainsi que celles issues de l'infinie variabilité des situations dans lesquelles la pensée et la communication ont lieu, nous permet de mettre en évidence les caractéristiques essentielles de la dialogicité : elle a de multiples facettes, de multiples voix et est, par essence, polyphasique » (ibid.).

Cela signifie qu'il ne peut y avoir d'ego sans alter, qu'ils se co-construisent l'un l'autre et se transforment mutuellement par la communication.

2.2.2 Choix des outils méthodologiques : la distinction entre dialogisme et polyphonie

Avant de poursuivre notre investigation sur le dialogisme, il nous semble important d'expliquer pourquoi nous avons choisi cet outil plutôt que la polyphonie. Pour ce faire, nous allons passer rapidement en revue quelques points de vue des principaux spécialistes actuels du sujet.

La polyphonie de Ducrot et le dialogisme de Bakhtine sont des concepts proches, qui sont complémentaires sans pour autant être équivalents (Bres et al., 2004, pp.10 et 20), même si la plupart des chercheurs s'accordent à dire que les deux notions remettent en cause l'unicité du sujet parlant. Nous considérerons dans ce qui suit, à l'instar de Bakhtine, que la polyphonie s'applique à un certain type de roman (Bakhtine n'utilise le terme de polyphonie que par rapport aux romans de Dostoïevski, et plus jamais après (Nowakowska, 2004, p. 24)), tandis que le dialogisme réfère à toutes les pratiques langagières (Rabatel, 2004, p. 96). En ce sens, la polyphonie semble donc réservée à un usage plus réduit (Rosier, 2004, p. 35).

De plus, de nombreux spécialistes distinguent dialogisme et polyphonie en termes de hiérarchisation ou non des voix présentes dans les discours : il semble que pour la plupart des spécialistes (sauf Ducrot), la polyphonie n'organiserait pas les voix de façon hiérarchique mais que celles-ci seraient mises sur un pied d'égalité i.e. plusieurs points de vue ou voix s'expriment, mais aucun(e) n'est dominant(e) (Maingueneau, 2009, p. 99) ; elles sont indépendantes et ne traversent pas le sujet (Amossy, 2004, p. 65). Dans le dialogisme, au contraire, les différentes voix sont organisées hiérarchiquement (Nowakowska, *id.*, p. 26), avec en général comme voix dominante, celle du locuteur, qui organise les points de vue d'autres voix, celles des énonciateurs (Rabatel, 2005, p. 125). En praxématique enfin (dans le cadre de laquelle nous situons le dialogisme, en tant que « capacité de l'énoncé à faire entendre, outre la voix de l'énonciateur, une (ou plusieurs) autre(s) voix qui le feuilletent énonciativement » (Bres, 2001, p.83)), les spécialistes proposent de « réserver le terme *polyphonie* à la cohabitation non hiérarchisée de plusieurs discours dans un même énoncé, et d'utiliser celui de *dialogisme* pour toutes les manifestations plus ou moins structurées de dialogue interne entre un énoncé et ceux qui l'ont précédé ou le suivront » (Verine, 2004, p. 187).

Salazar Orvig & Grossen (2008, p. 45) proposent la définition suivante pour la polyphonie : « le fait que les locuteurs font véritablement entrer dans le dialogue des "autres" extérieurs » Ducrot, quant à lui, reprend le terme de polyphonie là où Bakhtine parlait de dialogisme (d'après Amossy, 2004, p. 64) pour référer aux cas où le sujet parlant ne se pose pas comme

responsable de l'énoncé (Maingueneau, *ibid.*). Amossy présente une autre façon de voir les deux notions, « le locuteur est à la fois constitué par la parole de l'autre qui le traverse à son insu (il ne peut se dire en dehors de la doxa de son temps : c'est le dialogisme) ; et sujet intentionnel mobilisant les voix et les points de vue pour agir sur son allocutaire (c'est la polyphonie). Loin d'être contradictoires, ces deux conceptions représentent deux facettes complémentaires du sujet parlant et rendent compte de son lien au social à la fois dans ses déterminations, son individuation et son vouloir-dire, qui est aussi un vouloir-faire » (Amossy, *id.*, p. 69).

Nous nous intéressons aux deux types de voix : celles dont le locuteur n'est pas conscient (qu'Amossy relie au dialogisme) et celles qu'il mobilise volontairement (la polyphonie pour Amossy), mais nous choisissons le terme de « dialogisme » pour méthode d'analyse car cette définition, bien qu'elle soit très claire, ne semble pas être reprise par les chercheurs de la polyphonie. De plus, nous préférons utiliser le dialogisme parce qu'il en est davantage question dans les textes du cercle de Bakhtine, dont nous voulons relever (cf. Bres, 2004, p. 58), qu'il se rapporte à l'analyse du discours alors que la polyphonie s'associe au départ au domaine musical (Bres et al., 2004), mais aussi parce qu'il tient compte de la présence indirecte du chercheur dans l'interaction à travers la « dimension responsive des énoncés » (Rabatel, 2004, p. 97) ou la façon dont le locuteur anticipe la réaction de l'autre, visible ou invisible, dont le chercheur car « celui qui fait acte de compréhension (et c'est le cas du chercheur) devient lui-même participant du dialogue » (Saussez, 2010, p. 190).

Cependant, nous ne pensons pas que le locuteur soit tout puissant face à des énonciateurs « marionnettes » car selon les principes auxquels nous adhérons, l'analyse du discours refuse « de poser à la source de l'énoncé un sujet énonciateur individuel qui serait "maître chez lui" » (Mazière, 2005, p. 5) (comme nous l'avons vu *supra* dans la partie « Les grands principes de l'analyse du discours »). Le locuteur va inévitablement imprimer sa marque, de manière plus ou moins explicite, sur les discours des énonciateurs qu'il met en scène intérieurement, et donc se positionner avec plus ou moins de distanciation. En ce sens, effectivement, on peut considérer que « la coexistence de voix passe le plus souvent par une hiérarchisation due à la position d'énonciateur dominant que se construit le locuteur » (Vion, 2010, p. 5). Mais d'un autre côté et comme nous l'avons vu, le locuteur ne contrôle pas toujours, d'une part les dialogues qui se passent à l'intérieur de lui (sans pour autant être schizophrène), d'autre part ce qu'il dit, ce que l'on peut vérifier par « les phénomènes linguistiques [...] faisant apparaître, à travers la parole ordinaire, le discours de l'inconscient qui échappe à tout contrôle du sujet (Authier 1982) » (Nowakowska, 2004, p. 28). De même, Foucault avait établi que « *the authority of discourse can appear to be external to persons and disconnected from utterances as if it were anonymous power lurking behind us with fingers wrapped around a puppet's strings* » (Barker & Galasinski, 2001, p. 14). Il nous semble alors que l'on ne puisse pas donner une position d'énonciateur dominant au locuteur.

Nous pensons ainsi que la voix du locuteur n'a pas plus de poids que celle des autres dans son discours, ce en quoi nous nous désolidarisons de certaines approches du dialogisme qui placent le sujet en première position. Toutefois, nous estimons qu'une fois la voix du locuteur mise au même niveau que les autres voix, celles-ci n'ont pas toutes le même poids dans une interaction. Nous nous accordons donc avec la version du dialogisme suivante :

« [L]e dialogisme n'est pas le lieu où le locuteur prend la responsabilité de ses énoncés en se positionnant par rapport aux points de vue antérieurs, mais celui où il se fraie une voie dans le déjà-dit au gré d'un mouvement qui échappe partiellement à sa claire conscience. Il n'est pas le lieu des décisions et des prises de positions élaborées dans un dialogue pleinement assumé avec l'autre, mais celui où une parole individuelle s'élabore dans le milieu verbal de sa culture » (Amossy, 2004, p. 68).

En ce qui concerne la (non-)hiérarchisation des voix, nous pourrions à la rigueur nous rallier aux propos de Vion sur la polyphonie lorsqu'il écrit que « la mise en scène des voix peut également convoquer des voix diffuses, non identifiables, mais que le locuteur construit néanmoins comme instances énonciatives [comme dans l'expression] *certaines disent que* [qui exemplifie un] halo de voix non identifiables voire non hiérarchisables » (Vion, 2004, p. 152). Nous pensons que certaines de ces voix non identifiables peuvent être attribuées à la doxa, qui sera alors une voix « commune »/plurielle ou un ensemble de plusieurs voix de personnes que l'on ne connaît pas et qui ne sont certes pas hiérarchisées et hiérarchisables, mais nous y reviendrons. Le dialogisme nous semble très bien assumer ce rôle d'identification de voix non-hiérarchisables, c'est pourquoi nous décidons de nous en tenir à ses principes, pour ne pas compliquer davantage les choses.

Pour aller plus loin: d'après Vion, les « voix » concernent la reprise des paroles antérieures et sont donc présentes dans le dialogisme interdiscursif (que nous allons expliquer), tandis que la notion de « point de vue » est utilisée dans la polyphonie (également, Maingueneau, 2009, p. 98), où divers points de vue sont mis en scène dans l'énoncé d'un énonciateur. On trouve néanmoins les deux termes dans le dialogisme et la polyphonie mais il semble effectivement que celui de « voix » soit davantage associé au dialogisme et celui de « point de vue » à la polyphonie et aux « énonciateurs » de Ducrot. Nous ne nous attarderons pas sur la différence entre les voix et les points de vue mais pensons qu'un énonciateur est représenté par une seule voix et peut émettre plusieurs points de vue, comme l'écrit Saussez : « [d]ans tout acte de parole, différentes voix résonnent. Celles-ci sont autant de voix interprétatives à l'égard de l'objet de sens. Elles sont porteuses de différents jugements de valeurs et [points de vue] a propos de cet objet. Bakhtine (1929) désigne ce phénomène à l'aide du concept d'hétérophonie ou de polyphonie, c'est-à-dire de "voix différentes chantant de manières différentes sur un même thème" (p.84) » (2010, p. 187). Tout discours se construit à partir d'un certain point de vue, qui implique l'existence d'une réalité commune, elle-même présentée de différentes façons, ce qui signifie qu'il est impossible de synthétiser tous les points de vue (François, 1994, p. 22).

2.2.3 Définition et grands principes du dialogisme

Le dialogisme n'est pas une théorie ni même une école en tant que telle, mais plutôt un assemblage de concepts théoriques qui permettent l'analyse, et que les chercheurs des diverses disciplines appliquent de différentes façons (Gillespie & Cornish, 2010, p. 17; Linell, 2003, p. 2).

Selon Gillespie et Cornish, la connaissance, la société et la subjectivité sont des phénomènes dynamiques et contextuels que les dialogues entre différentes perspectives, réelles ou imaginaires permettent de théoriser de la façon suivante :

"Knowledge must be considered in terms of competing knowledges which are sustained in various institutional and power relations (Jovchelovitch, 2007). Society is conceptualized in terms of differentiated groups and social relations in various states of tension (Moscovici, 1976). Subjectivity entails shifting I-positions, uncertainty, ambiguity, internal dialogues and dialogical tensions (Hermans & Dimaggio, 2007). Knowledge, society and subjectivity are produced through dialogue and are dialogical in their structure and dynamics" (id., p. 15).

Ces trois phénomènes fonctionnent ensemble autour des dialogues entre les individus. Analysés de façon dialogique, ils s'articulent les uns par rapport aux autres et créent des tensions, dont l'examen permet au chercheur de déterminer comment l'étude du micro- (les

relations entre les personnes) aide à observer le macro- (les relations sociales au sens large) et inversement.

D'après Maingueneau (2009, p. 42), le dialogisme désignait au départ dans la rhétorique classique « le procédé qui consiste à introduire dans son texte un dialogue fictif. » Aujourd'hui, dans l'analyse du discours, le dialogisme hérité de Bakhtine concerne même les énoncés produits par un locuteur en dehors de toute interaction directe. Il considère que chaque énonciation, écrite ou orale, est construite dans l'optique à la fois d'une réponse à une énonciation antérieure et une anticipation des réactions qu'elle provoque. Cela signifie que « chaque énoncé n'est qu'un fragment d'un flux de communication verbale ininterrompue à l'intérieur d'une société » (Maingueneau, *id.*, p. 43). Parmi les nombreuses interprétations qui existent dans la littérature sur le sujet, nous retiendrons quatre caractéristiques classiques de la démarche : la multiplicité des voix, la responsivité, l'adressivité et l'interaction.

2.2.3.1 La multiplicité des voix

D'après Saussez, la « voix » est un instrument analytique qui permet de mieux comprendre comment la personne s'oriente au milieu des énoncés traitant du même thème. « Elle désigne une posture interprétative, un [point de vue], ou l'horizon conceptuel, idéologique dans lequel s'inscrit le rapport à l'autre. Elle rend compte de ce que le monde représente pour la personne et de ce que celle-ci représente pour elle-même » (2010, p. 187).

Le concept des voix est l'élément principal du dialogisme et permet de faire le lien avec l'énonciation (Dervin, 2009, p. 171) car la production d'un énoncé fait toujours entendre plusieurs voix (Saussez, *id.*). Ces voix réfèrent « aux discours convoqués à partir des traces laissées par les différentes interactions » (Bres, 2004, p. 54). C'est par elles que l'on peut mettre à jour les stratégies discursives mises en place par les interlocuteurs pour réagir par rapport aux positionnements que l'autre ou le contexte lui imposent (Dervin, *ibid.*).

Les voix peuvent être celles des individus en interaction, par exemple, ou d'autres voix « explicites » (Bres, *ibid.*), i.e. lorsque la présence de discours autres est explicitement marquée (par exemple dans le discours rapporté) et l'on a alors affaire à un « dialogisme montré » (Maingueneau, 2009, p. 43), mais aussi représenter des voix absentes identifiables ou non, ou voix « implicites » (Bres, *ibid.*), qui peuvent être restituées (ou non) durant l'analyse (dialogisme constitutif (Maingueneau, *ibid.*)). Ces voix ne sont donc pas toujours identifiables, ni pour le sujet parlant, ni pour le chercheur qui tentera de les identifier et il n'y a, de plus, aucun moyen de savoir exactement ce qu'implique un énoncé (Gillespie & Cornish, 2010, p. 21). On peut les repérer grâce à des marques linguistiques, mais il est tout de même parfois très difficile, voire impossible d'identifier certaines voix (Dervin, 2009, p. 171). On peut toutefois les classer en deux catégories : a) les locuteurs virtuels ou, en d'autres termes, les personnes qui peuvent prendre la parole (dont le soi : « je me suis dit »), et b) les non-locuteurs : les stéréotypes, les discours de loi, la doxa i.e. les « représentations, opinions, croyances communes (Amossy & Herschbreg Pierrot 1999 ; Amossy & Sternberg 2002) » (Amossy, 2004, p. 66) (qui sont parfois imputées au pronom « on »), l'opinion publique (Nølke & Olsen, 2000), les collectivités, etc.

Il apparaît ainsi que ce ne sont pas seulement le soi et l'autre qui sont présents dans l'interaction, mais aussi des institutions, des opinions communes (Gillespie & Cornish, 2010, p. 20), des savoirs partagés de tous, qui vont de soi, des discours qui ne peuvent être attribués à personne en particulier : « [c]'est dire que la doxa introduit l'altérité au cœur même de ma parole : le discours diffus et anonyme du On est en moi ». (Amossy, *ibid.*). Cette « base

doxique» ou générique que l'on retrouve dans certains discours permet à celui-ci d'avoir du sens : sans elle, le discours à bien une signification d'après Amossy, mais pas de sens. Afin de mieux comprendre, nous reprendrons l'exemple utilisé par l'auteur pour illustrer son propos : l'énoncé « Pierre a cessé de fumer » laisse entendre la voix doxique selon laquelle fumer est mal et ceux qui arrêtent sont méritants. De ce fait, « on peut enchaîner "Pierre a cessé de fumer" sur : "j'en suis heureuse pour lui", "je l'admire", etc. mais pas –du moins sans explication supplémentaire– sur "c'est regrettable", ou "il va en payer les conséquences". Cette indexation à une doxa qui sous-tend l'énoncé mais ne se trouve pas explicitement inscrite en lui est le propre du dialogisme » (Amossy, *ibid.*). Il est possible de retrouver des traces de la doxa en tant que discours de l'autre en l'absence de marqueurs linguistiques évidents, en observant dans l'interdiscours notamment « la stéréotypie qui affleure dans les représentations collectives, les idées reçues, les clichés, les formules toutes faites, mais aussi les normes de politesse, les règles sexuées de comportement discursif etc. » (Amossy, *ibid.*).

Pause : comment les voix doxiques (ou les non-locuteurs) propagent les stéréotypes :

Dans sa *Théorie des stéréotypes*, Putnam (1990) sépare bien la signification d'un terme de sa fonction référentielle et perçoit le stéréotype comme « une *suite non finie* de propriétés associées à un nom, et éventuellement fausses ou contradictoires [...] qui n'est pas constituée de traits, mais de *phrases de la langue* » (Anscombe, 2004, p. 79). Anscombe en conclut que « si le stéréotype associé à un terme est une liste ouverte, il peut dès lors varier avec les individus, et l'intercompréhension n'est pas assurée. Or il est clair qu'elle peut avoir lieu. Putnam en rend compte à l'aide d'un nouveau concept : la "communauté linguistique", définie comme tout ensemble de sujets parlant partageant la même liste de termes affectés des mêmes significations. Il ne s'agit pas de communautés réelles, mais présentées comme telles, et relatives donc aux circonstances d'énonciation. Un même sujet parlant fera ainsi partie de diverses communautés linguistiques à différents moments où il est locuteur. On ne se présente pas comme membre de la même communauté linguistique selon qu'on est en famille ou à son travail » (*ibid.*). Cela concorde tout à fait avec notre perception de l'interculturel et de l'identité : nous avons vu qu'une personne s'apparente à plusieurs « cultures » lors de ses interactions (et même dans un seul échange), c'est-à-dire qu'elle joue des rôles variés selon le contexte d'interaction, i.e. la personne à qui elle s'adresse etc. Cette personne va alors utiliser des mots différents selon le rôle qu'elle a choisi pour se positionner face à son ou ses interlocuteur(s). Ainsi, au niveau linguistique (micro), la façon dont nous parlons, notre langue, notre dialecte, les mots que nous employons nous définissent dans certaines communautés linguistiques, ce qui va alors donner lieu à des catégorisations culturelles (une communauté linguistique étant en général associée à une culture), de même qu'au niveau macro, la globalisation façonne également notre identité dans l'interaction. Pour beaucoup de personnes, dont les chercheurs, ces catégories ou « cultures » jouent un rôle dans la formation des identités à travers le langage car "*associations between language and identity are rooted in cultural beliefs and values – that is, ideologies – about the sorts of speakers who (can or should) produce particular sorts of language*" (Bucholtz & Hall, 2005, p. 594). Bucholtz & Hall (*ibid.*) résument ainsi : "*Identity relations emerge in interaction through several related indexical processes, including [...] the use of linguistic structures and systems that are ideologically associated with specific personas and groups.*" Cela signifie plus simplement que, d'une part la façon dont le sujet parlant s'exprime va induire une catégorisation de la part de l'interlocuteur et que, d'autre part, l'interlocuteur s'attend *a priori* à un certain type de langage (et, nous ajoutons, une certaine attitude) de la part du sujet (ou du groupe), selon la « culture » à laquelle il appartient, et favoriser ainsi la création et la diffusion de stéréotypes. Nous concentrons sur les deux niveaux, micro et macro, dans l'analyse des choix discursifs de

nos participants pourrait permettre d'enrichir notre recherche en rassemblant une plus grande variété d'approches de la subjectivité et de l'intersubjectivité.

Il est vrai que les mots ne sont pas connotés de la même manière dans chaque communauté. Les représentations sociales, qui sont créées par le langage et la communication (et qui les façonne en même temps (Marková et al., 2007, p. 23)), sont différentes selon les pays et selon les langues : c'est là que « l'intercompréhension n'est pas assurée », comme l'écrit Anscombe dans la citation *supra*.

Pour éclaircir ce point, nous aurons recours aux travaux de Larsson qui, dans son ouvrage sur le sens commun⁹⁵, s'interroge sur « le sens du sens » (2008, p. 32). Il commence par expliquer que la conceptualisation est personnelle, qu'elle est présente dans le cerveau de chacun et qu'elle doit être partagée/ reconnue par un autre locuteur pour exister (même sous une forme différente, pourvu que les interlocuteurs en prennent conscience), faute de quoi « il n'y a que malentendu ou apparence de communication » (*id.* p. 36). Il en déduit que le sens (verbal) apparaît au moment de l'intercompréhension, soit le « moment où deux locuteurs reconnaissent [consciemment ou non] l'existence d'une conceptualisation commune » (*id.* p. 35). Ce phénomène se complexifie d'autant plus dans une communauté linguistique composée de plusieurs millions de personnes. Larsson conclut que toute observation devrait être interactionnelle et dialogique afin de réaliser un « contrôle intersubjectif des hypothèses » (*id.* p. 41) (c'est pourquoi nous avons choisi d'utiliser les groupes centrés). Il précise qu'un manque d'objectivité peut être reproché à ce procédé, mais que la connaissance qui en résulte n'en est pas pour autant approximative (*ibid.*). Il ajoute enfin que « la constitution de l'intersubjectivité est un processus dynamique, en constante évolution, où aucun locuteur ne peut reposer sur ses lauriers s'il veut être compris » (*id.* p.48). Cela rappelle à nouveau notre perception de l'interculturel et des concepts afférents.

Cela dit, il est vrai que nous partageons « partiellement » un sens commun en tant que membre de communautés culturelles (au niveau d'un pays, à grande échelle, ou d'un groupe, à plus petite échelle) “*as members of cultural communities, in the sociohistorically sustained continuity of praxis, we partially share meanings*” (Linell, 2003, p. 4). Cependant, puisque nous faisons parties de plusieurs communautés linguistiques/culturelles, porteuses de divers « sens communs » ou « cultures », nous ne pouvons encore une fois pas nous dire appartenir à une seule et unique culture nationale, mais devrions plutôt nous voir comme ce que nous sommes, des êtres uniques. Il est alors possible de se rendre compte qu'une mauvaise compréhension ne provient pas uniquement de l'appartenance à telle ou telle « culture » (nationale la plupart du temps) puisque l'être humain traverse en permanence plusieurs appartenances/groupes qui constituent son identité. Il convient également de réaliser que les communautés linguistiques ne sont pas réelles « mais présentées comme telles » (cf. citation d'Anscombe *supra*), donc fictives, et dépendent en outre des circonstances mêmes de l'énonciation. Si l'énonciation varie en fonction du contexte et de l'interlocuteur, comment catégoriser une personne à partir de discours aussi instables ? C'est pour cela que l'analyse du discours ne permet pas de juger les discours de nos participants.

Toutefois, il est possible d'observer l'association du locuteur à certaines communautés linguistiques grâce au pronom « on », qui peut a) inclure le locuteur et être un équivalent de « nous », b) représenter la voix de l'opinion publique : par exemple, le « on » du sens

⁹⁵ Paveau donne la définition du sens commun du *Petit Robert* car « le dictionnaire de langue est le lieu d'enregistrement des sens communément admis par une société à un moment donné de son histoire. » (2006, p. 34). Le sens commun y est défini comme un synonyme de « bon sens » et correspond à la manière d'agir commune à tous les hommes. Mais il ne s'agit pas uniquement de cela, l'élaboration des connaissances et de la construction du sens sont également en cause lorsque l'on parle de sens commun en philosophie et en sciences du langage (Paveau, 2006, p. 34), c'est pourquoi nous nous arrêtons sur ce terme.

commun (et prendre le sens de « n'importe qui »), ou c) exclure le locuteur et prendre le sens d'un « ils » indéterminé (Salazar Orvig & Grossen, 2004, p. 268). Le sens commun englobe lui-même plusieurs communautés linguistiques qui ont chacune leur « sens commun », i.e. certains traits de penser communs, qui peuvent générer des stéréotypes (Anscombe, 2004, p. 79). L'analyse de la langue permet alors de faire apparaître une myriade de communautés linguistiques, qui « représentent différents types de "savoir", que le locuteur peut évoquer ou pas, et par rapport auxquels il doit se situer » (Anscombe, *id.*, p. 93), ce qui signifie que le locuteur peut se dire appartenir à cette communauté ou s'en désolidariser.

Poser cette idée peut nous permettre de repérer dans les discours la voix de la doxa, afin de voir comment les enseignants se positionnent par rapport à cette voix, ou plutôt « ces » voix. En effet, nous émettons l'hypothèse que leurs multiples positionnements lors des interviews peuvent aussi être influencés par la doxa. Nous avons d'ailleurs déjà dit que certains discours « politiquement corrects » sur l'interculturel empêchaient l'évolution des études sur le sujet parce que certains chercheurs se rallient aux derniers discours doxiques sur l'avancée des recherches (discours liquide) pour se donner bonne conscience peut-être, mais présentent des analyses qui vont dans le sens contraire, se ralliant à un autre discours (solide), un autre « sens commun » qui dépend d'un contexte historique partagé, de la tradition, de la communauté linguistique etc. Le dialogisme considère que les voix présentes à l'intérieur de soi sont une internalisation des voix de la société et une réponse dialogique à ces voix (Jasper et al., 2011, p. 13). Ce que nous allons voir ci-dessous le montre bien.

2.2.3.2 La responsivité ou dialogisme interdiscursif

Les voix réfèrent toujours à des discours passés et futurs. Cela signifie que tout discours inclut la voix de l'autre, i.e. qu'il est influencé par ce qui a été dit avant, mais aussi ce qui viendra en réponse. Le dialogisme, en effet, « procède de son *orientation obligée* vers d'autres énoncés » (Bres, 2004, p. 54), antérieurs ou à venir, ou encore à l'intérieur de l'énoncé du locuteur qui s'exprime. D'après Bakhtine (1978), le père officiel du dialogisme⁹⁶, les interactions conditionnent toute la vie humaine et l'un des principes de sa théorie porte un nouveau regard sur le destinataire et sa fonction en tant que participant actif de toute communication. La répartition des rôles entre le destinataire et le locuteur selon la philosophie bakhtinienne a servi de point de départ à plusieurs analyses et courants linguistiques, mais il subsiste de nombreuses controverses, surtout en ce qui concerne la position du locuteur, qui semble être décidément affaiblie. Le théoricien part du principe que seule la parole du premier homme apparu sur terre, Adam, est dépourvue de toute trace d'autrui (Bakhtine, 1986, pp. 93-94), ce qui revient à dire que notre apparente créativité linguistique ne serait qu'une imitation des schémas existants. Pour Bakhtine, en effet, la langue que l'on utilise est toujours un héritage d'autrui⁹⁷. Ainsi, mon moi n'existe que parce qu'il entre en interaction avec l'autre et de ce fait, si l'Homme a besoin d'autrui pour s'identifier, il en résulte effectivement un affaiblissement du « moi » (dépendant) en faveur d'autrui, qui domine et impose au locuteur certaines manières de s'exprimer (Skinder, 2006). D'autres experts s'accordent aux propos de Bakhtine :

⁹⁶ Même s'il n'aborde la notion que dans deux articles sans qu'elle soit dès lors opérationnelle (Bres & Nowakowska, 2005, p. 137).

⁹⁷ D'après Bakhtine, que Gillespie & Cornish (2010, p. 16) soupçonnent d'exagérer, un tiers de notre conversation proviendrait de la reprise directe ou indirecte des paroles d'autres personnes, mais les sociologues reconnaissent néanmoins que nous passons une grande partie de notre temps à parler de ce que les autres ont dit ou diront peut-être (*id.*, p. 17).

"People do not speak their own language. They speak a second-hand language with second-hand words, and usually, they are propagating second-hand ideas. [...] Old words, phrases, and communicative genres are re-formed, re-contextualised and re-produced. Although each so-called new utterance is filled with new intent, it never completely escapes its previous usage which is the wellspring of its meaning. The social and historical context of an utterance is most clearly evident in the multiple voices that often populate an utterance" (Gillespie & Cornish, 2010, p.16).

Pour Linell, chaque énoncé est une réponse, une réutilisation ou une accentuation des mots ou des intentions contenus dans l'énoncé de quelqu'un d'autre, ce qu'il nomme *responsivity* (la responsivité), qui est orientée vers les discours passés (Linell, 2003, p. 13). Pour autant, ces paroles antérieures (qui proviennent d'énonciateurs) sont automatiquement touchées/modifiées par les points de vue de celui qui les rapporte (Vion, 2006, p. 2) et donnent naissance à un nouveau point de vue, une nouvelle réalité, une nouvelle co-construction : *"a repetition does not repeat the original but constitutes a new action and a new version of that which is done or talked about"* (Linell, *id.*, p. 11). Pour Vion, il s'agit d'un « prolongement-réponse à des discours antérieurs » (2006, p. 8 ; 2010), qu'il nomme « dialogisme interdiscursif », à l'instar d'autres linguistes (Bres, 2004, p. 53, Amossy, 2004, p. 69) pour exprimer le fait que tout énoncé est imprégné de paroles antérieures. Pour Amossy, le dialogisme interdiscursif désigne de façon plus globale « le dialogue interne dans lequel s'élabore la parole du sujet. Il est l'ensemble d'évidences, de croyances, de représentations, d'argumentaires au sein desquels le sujet s'oriente pour advenir par la parole. On peut donc poser que le discours se fait d'abord dans l'espace de cette doxa souvent monnayée en formules et en lieux communs, mais toujours présente même lorsqu'elle n'affleure pas en clichés. C'est seulement sur ce fond doxique que peut se former un projet argumentatif qui intègre la parole de l'autre à celle du sujet » (Amossy, *ibid.*). Ainsi chaque parole porte des traces de discours antérieurs, oraux ou écrits, ce que Bakhtine (1986) a nommé « le dialogue avec la sphère culturelle » i.e. le sens commun, ou *"all that is taken for granted and adopted by the entire cultural community and part of the discourses in circulation"* (Marková et al., 2007, p. 124), que nous le voulions ou non, que nous en soyons conscients ou non. Vion l'explique bien : « toute production correspond à une reprise-modification de productions antérieures sans que le locuteur n'en ait réellement conscience et sans qu'il procède à une mise en scène explicite de voix. Le dialogisme exprimerait alors cette dimension d'un dialogue *in absentia* par lequel tout sujet chemine dans un maquis d'opinions sans nécessairement en connaître l'origine » (2004, p. 152). Nous rapprochons ces propos de ce que nous écrivions plus haut au sujet de la diffusion des stéréotypes à travers les voix doxiques.

Les participants des groupes centrés que nous avons analysés puisent leur connaissance dans cette circulation de discours car ils ne peuvent pas toujours avoir une expérience directe des problèmes en question dans la discussion. Notre discours est dès lors rempli d'une multitude de voix et de discours qui peuvent être présentés comme une seule voix, en fonction desquels chacun se positionne, et qui caractérisent nos paroles en situation d'interaction en face à face. Il est alors possible d'analyser sous cette perspective les différents jeux de langage comme la répétition, la polémique, les désaccords etc.

2.2.3.3 L'adressivité ou dialogisme interlocutif

Dans le dialogisme interlocutif, le locuteur anticipe (consciemment ou non) les réactions de son ou ses interlocuteur(s) par rapport à sa propre production et s'adapte pour le persuader, le séduire ou le manipuler : « [l]e langage est avant tout, non point miroir de la pensée, mais *moyen d'influencer la conduite d'autrui* » (Kerbrat-Orecchioni, 2001, p. 7). A ce niveau, le

locuteur imagine, ou plutôt se représente, la façon dont son message va être reçu, en même temps que les représentations qu'il se fait à propos de son/ses interlocuteur(s) : « [l]e sujet parlant se fait une image de l'autre, de son savoir, de ses croyances et de ses opinions, et il s'adresse à lui en prévoyant ses réactions et ses éventuelles objections » (Amossy, 2004, p. 68). Cela signifie que la réponse à venir de l'audience est anticipée et qu'elle est déjà présente dans l'énoncé, dont elle définit les frontières (Gillespie & Cornish, 2010, p. 16). Plusieurs auteurs (Gillespie & Cornish, *id.* ; Linell, 2003) nomment ce positionnement des énoncés en regard des réactions futures possibles *addressivity* ou « adressivité », d'après les idées de Bakhtine (1981, 1984, 1986) : « [l]'adressivité introduit l'idée que l'interlocuteur direct n'est pas nécessairement le destinataire visé, et que celui-ci peut être temporellement, spatialement et socialement distant (Wertsch, 1991) » (Saussez, 2010, p. 189) : ainsi, le destinataire du message, ou « allocutaire » peut être aussi bien un interlocuteur, qu'un contemporain, un ennemi, un proche, un étranger etc. (*ibid.*). Saussez note la rupture avec une vision d'un destinataire passif jouant un rôle de « décodeur » ou « récepteur » pour « un destinataire qui participe de l'intérieur à la fabrication de l'énoncé » (*id.*, p. 191).

Ainsi, la réponse non encore formulée mais recherchée et prévue par le locuteur détermine la production de tout énoncé. Suite à cela, la réponse induit chez le locuteur « une sorte de retour sur sa propre vision du monde en empruntant le regard de l'autre » (Saussez, *id.*, p. 190). Cela signifie que chaque énoncé « se construit en partie sur le territoire étranger de l'autre » (*ibid.*). C'est pour cela que l'on parle de co-construction.

C'est « dans la mesure où le locuteur (re)met en scène des opinions en relation avec ses hypothèses quant à leur réception » (Vion, 2006, p. 1) que dialogisme interlocutif et interdiscursif sont complémentaires. Ces deux orientations sont rapportées à ce qu'Authier-Revuz appelle « l'hétérogénéité constitutive » (1982) dans laquelle c'est l'autre qui traverse l'un « et qui pose l'altérité au cœur même du sujet parlant » (Amossy, 2004, p. 64).

Pause : Vion parle également d'un autre type de dialogisme, qui concernerait la conscience. En effet, d'après Bakhtine, notre conscience n'est que l'« intériorisation de discours extérieurs [...] en l'absence de marques explicites d'autres voix, toute parole résulte d'un ensemble de dialogues avec des opinions et des discours » (Vion, 2006, p. 1) : c'est ce qu'il appelle le dialogisme constitutif, là où Authier (1995) parle d'autodialogisme et Bres (2004) de dialogisme intralocutif, pour parler des moments où « le locuteur est son premier interlocuteur » (Bres *id.*, p. 53). Le dialogisme constitutif met en avant l'hétérogénéité du sujet parlant, qui construit son côté interne par l'extérieur (Vion, *ibid.*) et donc par les autres. Vion fait également la distinction entre le dialogue *in præsentia* et le dialogue *in absentia*, et résume ce que nous venons d'écrire sur le dialogisme interdiscursif et interlocutif :

« La construction discursive procède donc d'un double dialogue : un dialogue *in præsentia* avec des partenaires, réels ou fictifs, présents ou absents, faisant de toute production langagière une parole adressée, et un dialogue *in absentia* avec des opinions et des énonciateurs multiples, le plus souvent non identifiables, illustrant le fait que tout épisode interactif s'inscrit dans un courant de communication ininterrompu. En se positionnant par rapport à des déjà-là discursifs, réels ou potentiels, le locuteur parvient à mettre en scène des objets de discours qu'il co-construit avec ses partenaires interactifs » (Vion, 2004, p. 151).

Pour Salazar Orvig & Grossen (2008, p. 48) en revanche, le dialogisme en présence concerne les personnes qui se parlent physiquement, les sujets parlants, et le dialogisme à distance, les dialogues avec les énonciateurs absents.

2.2.3.4 Pas de discours de soi sans discours autres : le rôle de l'interaction dans le dialogisme

« Pas plus qu'on ne peut prendre la parole sans le faire dans telle langue, dans tel type et genre de discours, sans construire une scène qui distribue la personne, l'espace et le temps à partir de l'énonciateur, de même on ne saurait "discourir", dans un sens très large, sans rencontrer les discours des autres, l'interlocuteur comme discours, et... son propre discours. Si l'on fait sienne la démarche bakhtinienne, le discours ne peut plus être traité, selon la perspective de certaines analyses structurales, dans ses seules clôtures internes - qui apparaissent pour ce qu'elles sont : une dénégation de l'hétérogénéité » (Bres & Nowakowska, 2005, p. 141).

« Il n'y a pas d'ego sans autre(s), pas de voix sans autres voix, pas de discours de soi sans discours autres... (Linell, 2009: 36) » (Dervin, 2009, p. 171).

D'après les études du cercle de Bakhtine, notre conscience n'est que l'« intériorisation de discours extérieurs » (Vion, 2006, p. 1). En effet, le dialogisme pose le principe selon lequel les voix qui se trouvent à l'intérieur de l'individu sont une internalisation de voix externes et une réponse dialogique.

“For example, when preparing for a job interview we often rehearse the conversation we think we will have, taking the perspective of the interviewer. The extent to which an individual can take the perspective of the other is crucial for effective communication (Rommetveit 1974) and yet there is little access to this information contained, as it is, in silent, internal thoughts (Gillespie and Zittoun 2010)” (Jasper et al., 2011, p. 13).

C'est ainsi que le dialogisme met en avant l'hétérogénéité de sujet parlant, qui construit son côté interne par l'extérieur (Vion, *ibid.*) et donc par les autres ou encore : le dialogisme se définit par le rôle de l'autre (Linell, 2003, p. 7). De ce fait, notre étude concerne non pas *“the individual but the self-other dependance”* (Marková et al., p. 1), en d'autres termes, nous partons de l'individu mais proposons une théorie moderne liquide orientée sur l'autre, sur l'altérité⁹⁸. Il convient donc de se concentrer sur l'interaction et non pas sur la dualité qui peut exister entre le soi et l'autre.

Précisons à ce stade que nous comprenons l'interaction sociale (verbale ou non verbale) comme l'action réciproque d'humains l'un sur l'autre (Morin, 1977) et la distinguons de l'intersubjectivité, qui représente selon nous une interaction entre deux ou plusieurs subjectivités (du point de vue psychanalytique de Renik, 2004) ou encore, en psychologie, « [c]e qui est commun à tous et qui en tant que tel cimente les individus les uns aux autres en leur permettant de se ressembler suffisamment pour comprendre et échanger (p. ex. la conscience, le langage, les sentiments) »⁹⁹. C'est ce que Gadamer nomme la « fusion des horizons », lorsque le langage temporaire qui s'est créé permet aux sujets pensants de se focaliser sur un objet extérieur qui leur devient commun. Puisque l'on y réfère avec des expressions linguistiques, cet objet extérieur est alors un référent, qui existe forcément de ce fait (Kleiber, 2001). Nous retenons deux concepts étroitement liés à l'intersubjectivité, soit le dialogue en tant qu'expérience intersubjective et le dialogisme dans lequel le soi est constamment en dialogue avec le monde autour de lui (Bakhtine, 1981). L'interaction dans le principe dialogique propose d'étudier comment les individus expriment leurs idées à l'aide de certains mots.

⁹⁸ Selon les recommandations de Linell, nous espérons nous garder d'un anti-individualisme extrême où le sujet n'est qu'un maillon d'une grande chaîne sociale et/ou d'un individualisme extrême où le sujet est complètement libre : le sujet est aussi bien ancré dans le social que sujet à des contraintes physiques et psychiques (Linell, 2003, p. 20).

⁹⁹ Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales : <http://www.cnrtl.fr/definition/intersubjectivite%C3%A9>, visité le 05/10/2013.

Pour Amossy, l'hétérogénéité du discours ne correspond pas simplement à « des voix qu'orchestre le locuteur en faisant résonner dans son discours celle de l'autre, ou des autres ; il s'agit du fait que le sujet parlant est nécessairement et constamment traversé par le discours de l'autre, et n'existe pas indépendamment de lui » (2004, p. 64). C'est ainsi que le locuteur n'est ni à l'origine du sens, ni le seul responsable des points de vue/voix qui sont mis en scène durant l'interaction. Il est « un co-acteur participant à un processus social de reconstruction permanente de signification à partir d'une infinité de discours réels ou potentiels » (Vion, *ibid.*). Cela signifie que l'interdépendance qui existe entre le soi et l'autre ne se borne pas à une simple relation de cause à effet (Linell, 2003, p. 2), mais que l'un est traversé par l'autre et inversement. Par conséquent, nous ne pouvons ignorer cette interdépendance qui existe entre le moi et l'autre : mon moi n'existe que parce qu'il entre en interaction avec l'autre (Skinder, 2006, Marková, 2004), comme l'expliquent Marková et al. :

“[H]umans live in the world of others' words (Bakhtin, 1979/1986, p.167). The limits of the self are not within the I, but within the relationship with the other [...]. Every individual makes his/her world in terms of others by dialogically constructing and re-constructing the social world as a set of multifaceted and multivoiced realities situated in culture” (2007, p. 8).

Ainsi, chaque discours porte les traces du moi et de l'autre à travers les multiples voix, internes (« je me suis dit... ») et externes (« il a dit... ») (Dervin, 2010c), dont l'étude est caractéristique du dialogisme.

Dès lors, ego et alter « se forment et se transforment mutuellement, dans et au travers de la communication » (Marková, 2004, p. 231) ou encore « parler, c'est échanger, et c'est changer en échangeant » (Kerbrat-Orecchioni, 2001, p. 2). Ainsi, l'être humain existe par la communication et donc par le langage. Pour Marková, « le langage est si puissant qu'il peut transférer une réalité sociale en une autre réalité sociale » (*ibid.*), ce qui implique que tout être humain ne voit pas les choses de la même manière, comme nous l'avons dit à plusieurs reprises.

Cela signifie aussi que lors d'une interaction, le soi et l'autre co-construisent leur identité et ces co-constructions mènent à des positionnements multiples et instables, qui donnent lieu à des discours instables : « mises en scène, mensonges, manipulations, contradictions... » (Dervin, 2009, p. 171). L'un des objectifs importants de ces mises en scène provient du désir de chacun de préserver sa « face » : la parole d'autrui peut être convoquée pour « construire son propre discours, le légitimer, le modaliser, prévenir les objections de son interlocuteur, protéger sa face, etc. » (Salazar Orvig & Grossen, 2008, p. 49). En effet, selon la théorie de Brown et Levinson, « tout individu est mû par le désir de voir préserver son « territoire » (corporel, matériel, spatial, temporel ou mental) et sa « face » (on dit aussi qu'il cherche à faire « bonne figure » dans l'interaction) » (Kerbrat-Orecchioni, *id.*, p. 72). Or, dans chaque interaction, la face de chacun peut être menacée, d'où les rôles que nous jouons, les masques que nous portons, pour garder notre face (cf. Goffman, 1973a, 1973b, 1974).

Vion parle quant à lui de « mise en scène énonciatives » des voix (2006, p. 5) pour traduire la construction de tous les points de vue des énonciateurs par le locuteur. Ce sont donc bien par les voix présentes dans leurs discours qu'alter et ego se co-construisent, en se positionnant l'un par rapport à l'autre, mais aussi par rapport à une myriade d'autres énonciateurs. C'est le dialogisme issu de Bakhtine, dans lequel l'interaction, le contexte (dont nous avons souligné l'importance tout au long de ce travail) et la construction linguistique par la communication (“*linguistic-communicative construction*” (Linell, 2003 p. 3)) sont des concepts clés.

Chaque membre présent durant l'interaction participe de façon plus ou moins importante à la construction identitaire de chacun, consciemment ou non. Pour Georgakopoulou, “*co-construction does not mean that the participants equally and in the same way contribute to*

the activity underway. In fact [...], they differ both in the degree of contribution to a specific story component and in their type of contribution” (Georgakopoulou, 2006, p. 91).

Enfin, Marková et al. (2007) remarquent que l’analyse des données récoltées dans un *focus group* se focalisera sur l’interaction à trois niveaux différents :

- L’interaction entre les locuteurs et interlocuteurs est un réseau complexe de fabrication du sens, où chaque contribution est interdépendante avec celle qui précède et celle qui viendra (peut-être), et pas seulement une juxtaposition de paroles individuelles produites par un locuteur autonome ;
- L’interaction entre les idées, les pensées et les arguments ;
- L’interdépendance entre la façon de parler d’un sujet ou les traditions socioculturelles et les genres communicatifs impliqués.

2.2.3.5 L’importance du dialogue

Un autre point important à citer est l’importance du dialogue qui, d’après Marková et al. (*id.*, p. 25), permet de penser, d’imaginer et de créer de nouvelles réalités sociales, sachant que chaque mot ou symbole issu de ces dialogues ne peut être neutre ou avoir la même signification pour chacun, mais reflète les intentions, jugements, contextes, contrastes et conflits qui existent dans les interdépendances de l’alter et de l’ego. Dans un dialogue de groupe, les participants expriment des problèmes émotionnels et relationnels à travers diverses significations symboliques, comme la crainte de perdre la face (ce que nous venons de voir) ou le désir de « tromper » les autres en feignant certaines intentions qu’ils veulent que les autres prennent comme la vérité. Le chercheur doit alors faire face à ces manipulations lorsqu’il étudie les connaissances sociales partagées dans les dialogues (Marková et al., *id.*, p. 26), c’est pourquoi nous ferons un rapide détour par la définition du dialogue. Marková et al. (*id.*, p. 24) notent quatre manières de percevoir le dialogue, en plus de l’idée d’entente entre les peuples, qui correspondent à un bon nombre de façons de considérer l’interaction dans une analyse dialogique des discours.

La première concerne le dialogue en présence ou « interaction symbolique » (*ibid.*) de deux ou plusieurs personnes, qui peut aussi se faire par écrit, du moment qu’il y a échange/interaction. Cette catégorie inclut les dialogues internes à une personne, avec elle-même ou avec d’autres personnes qui sont absentes (c’est le dialogue *in præsentia* de Vion (2004, p. 151) mentionné plus haut). Dans la seconde, le dialogue n’existe pas seulement *hic et nunc*, mais il est aussi situé dans et issu d’un contexte historique et culturel, c’est-à-dire qu’il prend son sens dans une période de temps plus longue. La troisième est un dialogue entre les idées, qui concerne la circulation des représentations sociales dans la société. La dernière, enfin, est définie comme un “*dialogue between different cultural traditions or ways of thinking*” (*id.*, p. 25), sur laquelle les spécialistes s’appuient souvent pour définir l’interculturel. A notre avis, le dialogue est constitué de toutes ces perceptions à la fois, c’est pourquoi elles apparaîtront toutes dans notre analyse.

Enfin, ajoutons que les dialogues internes à un individu (l’autodialogisme) reflètent des idées d’autres individus, individuel ou en groupes et ne vont peut-être pas être exprimés directement mais peuvent être néanmoins perceptibles à travers des signes indirects, comme des gestes ou « diagnostiqués » après analyse. Parce que nous appartenons tous à différents groupes, nous sommes traversés par une multitude de voix qui incluent l’autre et forment ces dialogues internes qui peuvent se nourrir et se compléter ou s’opposer et entrer en conflit (*ibid.*). Le défi pour le chercheur est de garder la complexité dialogique des *focus groups* dans

son analyse et il convient pour cela d'utiliser des outils analytiques variés et d'opter pour différents angles de perception pour analyser les données (*id.*, p. 51). Le dialogisme est un bon moyen de détecter les dialogues internes aux individus (i.e. les dialogues avec eux-mêmes), qui se présentent par exemple sous la forme de la modalisation (quand le locuteur commente sa position d'énonciateur, sa capacité à dire quelque chose (Salazar Orvig & Grossen, 2004, p. 269) et qui permettent inconsciemment la plupart du temps à une personne de prendre de la distance par rapport à ce qu'il ou elle est en train de dire. En effet, le locuteur peut se distancier ou adhérer à son propre discours en commentant, restreignant, modalisant ou modulant son propre discours (Marková et al., 2007, p. 127). Dans le cas où le locuteur se distancie de son discours, cela peut donner ce que Bakhtine appelle "*a dialogue with oneself*" ou *self dialogism* (Bakhtine, 1984), lorsque le locuteur se détache de ce qu'il dit en utilisant « il semble que », « je ne suis pas sûr »... et donc le sujet peut présenter de multiples facettes, même lorsqu'il n'a pas recours à d'autres voix que la sienne (Marková et al., *ibid.*). Mais ce *self dialogism* n'est pas uniquement personnel et le dialogue avec soi reste lié au dialogue avec le sens commun, à la voix des autres et aussi au positionnement des autres participants à la discussion.

2.2.4 Culture et identité sous l'angle du dialogisme

"The sense of identity is derived from the heterogenic system of various voices of the self, which cooperate, compete, contrast or complement each other. The voices come from I-positions, which are activated in certain contexts, in accordance with changes in time and space (e.g. during Christmas I may have temporarily activated my I-as-family-member, and derive pleasure and sense of identity from interaction with my family)" (Batory, 2010, p. 48).

Bucholtz & Hall (2005) s'intéressent aux mécanismes par lesquels l'identité est co-construite. Ils ont démontré que l'identité est une construction discursive qui ne voit le jour et n'évolue qu'en rapport avec d'autres identités dans le cadre des interactions (*id.*, p. 605). Pour Saussez, l'altérité occupe un rôle central dans la construction de l'identité et il voit dans le dialogisme « la condition indispensable à la production de celle-ci » (2010, p. 184) car il n'est pas possible de se construire comme soi sans le rapport dialogique qui lie le soi à l'autre (*id.*, p. 185), dans la mesure où chaque énoncé produit s'inscrit par rapport à d'autres énoncés. Les identités représentent en ce sens le positionnement social du soi et de l'autre car elles ne sont jamais autonomes mais acquièrent un sens social par rapport à d'autres positionnements identitaires (Bucholtz & Hall, *id.*, p. 598).

De plus, si l'on admet que « ce n'est pas l'homme qui produit le langage, mais le langage qui produit l'homme » (Rabatel, 2005, p. 116) ou en d'autres termes que l'identité voit le jour par le discours mais ne le précède pas (contrairement aux points de vue des auteurs des grammaires traditionnelles, qui percevaient le langage comme un moyen d'exprimer les pensées, en ignorant l'idée selon laquelle le sens est construit en communication et pas cognitivement, avant toute communication (Linell, 2003, p. 6)), alors nous pouvons situer l'identité "*as an intersubjectively achieved social and cultural phenomenon*" (Bucholtz & Hall, *id.*, p. 607). Cela signifie que toute communication implique des connaissances partagées. Celles-ci ont une nature dialogique, ce qui veut dire que le soi génère sa connaissance par rapport à l'autre, à travers des réalités à multiples facettes et à multiples voix, situées dans la « culture » : c'est l'intersubjectivité (Linell, *id.*, p. 7). Toutefois, il n'y aurait pas d'intérêt à communiquer s'il n'y avait pas de différences et de nuances dans la connaissance (Linell, *id.* ; Marková et al., 2007). L'échange dialogique implique la prise en

compte de la perspective de l'autre pour la réinterpréter dans ses propres termes. Cela signifie que chaque individu génère sa propre connaissance à travers l'autre (Marková et al., *id.*, p. 17) et que les disparités, les inégalités, bref, la diversité est la condition *sine qua non* de la communication.

C'est parce que nous optons pour une vision de l'identité qui est produite intersubjectivement par l'interaction et qui n'existe pas individuellement et de manière définitive (Bucholtz & Hall, *id.*, p. 587) que nous avons choisi cette méthode d'investigation. Si l'on part du principe selon lequel les choix linguistiques que l'on opère dépendent du contexte d'interaction au sens large (lieu, histoire, langue parlée, mais aussi, état d'esprit, état de santé etc.) et donnent lieu à/traduisent différents positionnements lors de ces mêmes interactions, alors on peut en déduire, d'une part que les voix qui proviennent de discours antérieurs et qui traversent les discours du locuteur constituent « le *background* culturel et idéologique permettant la communication entre les humains » (Vion, 2010, p. 2) et que d'autre part, "*culture is produced as speakers draw on multiple voices and texts in every utterance (Bakhtin 1981)*" (Bucholtz & Hall identity, *ibid.*). Cela signifie que nos échanges sont basés sur des connaissances partagées, qui constituent ce que l'on appelle communément la « culture » (existante), mais qui produisent en même temps une nouvelle « culture », ce qui est souvent occulté en recherche.

Cet arrière-plan ou contexte permet de mettre en avant l'intersubjectivité, qui se manifeste à l'intérieur d'une personne ou d'un groupe, et que les chercheurs du culturel et du dialogique emploient pour étudier "*the partially shared and largely taken for granted background which interlocutors assume and against which things can be said and done (Jovchelovitch, 2007 ; Rommetveit, 1979 ; Schutz, 1973)*" (Gillespie & Cornish, 2010, p. 1). Selon Linell (2003, p. 7), il ne peut y avoir de communication sans intersubjectivité, c'est-à-dire sans normes, valeurs ou présuppositions communes :

*"There must always be intersubjectivity at some level; some common assumptions, norms and commitments (Clark, 1996: 'common ground'). In addition, this 'intersubjectivity [at some level] must be taken for granted in order [for intersubjectivity at other levels] to be achieved' (Rommetveit, 1974)" (Linell, *ibid.*).*

Cela signifie donc d'une part que le discours dépend des contextes, d'autre part que ces contextes (situationnels et sociohistoriques) ne seraient pas ce qu'ils sont sans les discours qui s'y tiennent (c'est le contextualisme selon Linell, *id.*, p. 2). C'est pour ces raisons que Gillespie et Cornish voient le concept de dialogisme comme une "*variety of relations between perspectives. Those perspectives can belong to individuals, groups or traditions and discourses, and they can manifest as both implicit (or taken for granted) and explicit (or reflected upon)*" (*ibid.*). Puisque culture et identité émergent à travers l'interaction linguistique et ne sont donc pas des données pré-existantes, on peut conclure que l'identité peut être perçue "*not simply as a psychological mechanism of self classification that is reflected in people's social behavior but rather as something that is constituted through social action, and especially through language*" (Bucholtz & Hall, 2005, p. 588). On peut dire la même chose à propos de la culture et en déduire qu'une culture/identité ne peut être assignée d'emblée à une certaine catégorie d'individus. C'est pourtant le cas dans bien des domaines, principalement dans les sciences sociales quantitatives, qui associent souvent un "*social behavior with macro identity categories such as age, gender, and social class*" (Bucholtz & Hall, *id.*, p. 591), participant ainsi à une "*widely circulating view of identity, that it is simply a collection of broad social categories*" (*ibid.*).

Pourtant, Bucholtz et Hall ont remarqué qu'un certain nombre de chercheurs de différentes orientations font avancer la recherche sur l'identité en montrant comment "*even in the most fleeting of interactional moves, speakers position themselves and others as particular kinds of*

people.” (id., p. 595). Cela signifie qu’il est important dans la recherche de pointer les positionnements de soi et de l’autres et leurs réactions face à ces positionnements afin de montrer qu’il est difficile d’éviter les catégorisations culturelles dans les rencontres, et c’est ce que nous nous efforçons de faire. Nous pensons, de plus, que cela peut être utile au niveau didactique : par exemple, les stéréotypes peuvent être repérés par les étudiants en interculturel et permettre un travail de déconditionnement en leur apprenant non pas à les supprimer totalement puisque cela est impossible, mais à en être conscient et à les reconnaître.

Nous avons montré que toute interaction est un échange entre plusieurs « cultures »/identité différentes, ce qui produit de l’altérité, sans laquelle il n’y a pas d’existence de soi. La rencontre avec l’altérité n’est pas sans poser problème, car l’inconnu peut provoquer des réactions de repli, de rejet, ou l’agressivité. En effet, l’altérité amène l’étrangeté “*in the form of oppositions, disagreements, different evaluations and accounts. It is the disruptive influences of the other which introduces tensions; the other brings in extra (‘surplus’) knowledge other than you had before or you had expected to encounter; she may see things from points of view that are so far strange or unfamiliar to self. Thought is not ready-made, before the communicative acts, but is conceived (accomplished, completed) when, in a dialogue, another mind transgresses the boundaries of your own (Merleau-Ponty). Within limits, however, the individual may gradually acquire an ability to develop an internal dialogue, to introduce ‘virtual others’ in his or her argumentative thinking (Billig, 1987)¹⁰⁰*” (Linell, 2003, p. 7). Cette façon de penser peut également servir sur le plan didactique pour aider à la compréhension d’un interculturel liquide.

Nous avons vu que le contexte jouait un rôle primordial dans la construction de l’identité, qui ne dépend donc pas entièrement de l’individu lui-même mais tient compte des contraintes sociales. Ainsi, ce que nous faisons ou disons de manière inconsciente n’en a pas moins d’importance que nos actes ou nos paroles délibérés. Egalement, la construction de l’identité ne provient pas seulement du sujet mais aussi des perceptions et représentations des autres acteurs sociaux, ou encore d’idéologies et d’« inconscient culturel » (Paveau, 2008, p. 5)¹⁰¹, et devient donc intersubjective. C’est ce que l’on appelle la « co-construction » ou *joint activity* en sociolinguistique (Bucholtz & Hall, 2005, p. 606), qui allie des données micro et macro. Bucholtz et Hall résument les différents aspects qui influent sur notre identité :

“Any given construction of identity may be in part deliberate and intentional, in part habitual and hence often less than fully conscious, in part an outcome of interactional negotiation and contestation, in part an outcome of others’ perceptions and representations, and in part an effect of larger ideological processes and material structures that may become relevant to interaction. It is therefore constantly shifting both as interaction unfolds and across discourse contexts” (ibid.).

Il ne s’agira pas pour nous de choisir et d’étudier un de ces aspects en particulier mais plutôt de voir lesquels apparaissent et se combinent dans les discours, toujours dans le but d’observer les mille et une manières dont se construit l’identité en interaction.

3. Conclusion sur la méthode d’analyse

“Contemporary societies are characterised by a great diversity of perspectives interacting. The structural differentiation of society sustains a diversity of social positions within society, each with a distinctive perspective. Globalization brings people from a wide range of

¹⁰⁰ The role of the other is thus constitutive of social construction. The consideration of the estrangement introduced by others is comparatively absent in the theories of “individual constructivists” like Piaget; despite being dynamic, his developmental psychology founded on processes of accommodation and assimilation is very much geared towards “equilibrium”.

¹⁰¹ Défini par Bourdieu comme « tout ce qui est *taken for granted*, qui va de soi, qui va sans dire » (in Paveau, 2008, p. 5).

cultural, religious, and geographic backgrounds into close interaction. Vast divergences of perspectives exist between many groups [... ;] the proposed method of dialogical analysis makes these divergences of perspective tractable to research. [...T]he question is, how do these different perspectives interact within the individual?" (Gillespie & Cornish, 2010, p. 22) et comment les relier aussi à un contexte social plus vaste ? ajouterons-nous. Car le fait que nous percevions les réalités de manières différentes n'empêche pas que nous appartenions à une société avec laquelle nous formons un tout. Et inversement, même si l'individu est lié au processus social en général, dans lequel il se reflète, il n'en reste pas moins une personne à part entière, i.e. cela ne signifie pas pour autant que nous sommes tous identiques:

"Groups need not to be homogeneous, they can be based on difference, but only if combined with a degree of understanding on that difference. That is to say, what makes a group or society is not similarity but the degree to which the members' perspectives are understood by one another. Accordingly, the proposed method of dialogical analysis enables us to study the individual within the group (as a self-reflective position within a web of social perspectives) and the group within the individual (as the range of social perspectives refracted through the individual's subjectivity)" (Gillespie & Cornish, id., p. 24).

De même pour Linell : *"communication is not symmetrical between parties, but rather asymmetrical; it is made possible when parties complement each other"* (2003, p. 4). Notre objectif est donc d'analyser à travers des groupes centrés ou *focus groups* la façon dont les formes de connaissance partagée et leurs relations sont exprimées dans l'interaction, comment s'effectue la construction du sens (ancrée dans l'histoire et la culture, en contexte d'interaction sociale) et comment l'hétérogénéité y est présente (Marková et al., 2007, p. 1).

Nous retiendrons trois points majeurs à cette complexité : a) tout discours implique différentes voix, qui sont des ressources pour construire l'argumentation, b) les participants montrent différentes images d'eux-mêmes et enfin c), leur discours montrent différents positionnements au cours de l'interaction. Nous considérerons également le fait que les locuteurs s'inscrivent dans un double dialogisme (Marková et al., id., p. 126) : celui, externe, de la discussion en elle-même et celui, interne (avec des sources cachées), d'autres énonciateurs que le locuteur mobilise pour son compte et qui apparaissent sous la forme de discours représentés, de citations, de locuteurs virtuels et l'expression de différents points de vue ou perspectives.

Dans notre étude, nous tâcherons de repérer les différentes voix qui apparaissent dans les discours des participants (incluant la voix du chercheur) afin de voir comment celles-ci participent aux différents positionnements du soi et de l'autre (c'est la co-construction identitaire). Dans le cas présent, il s'agit de noter comment plusieurs groupes de personnes co-construisent leur identité (« identité personnelle linguistique » pour Dervin, 2009c, p. 18) durant le temps d'une discussion autour de l'interculturel. Notre objectif est le suivant : *"[i]t is not a matter of choosing one dimension of identity over others, but of considering multiple facets in order to achieve a more complete understanding of how identity works"* (Bucholtz & Hall, id., p. 593).

Nous vérifierons aussi l'impact de la présence de ces voix sur la/les perception(s) de l'interculturel/de l'autre/de la diversité dans laquelle/lesquelles les enseignants/-chercheurs se positionnent lors du groupe centré. Autrement dit, nous chercherons à démontrer comment ces procédés tendent à intégrer l'autre et l'ailleurs dans les discours propres (de soi).

Le dialogisme et les théories de l'énonciation sont bien adaptés car ils permettent de mettre en avant la complexité de l'identité et de travailler sur la façon dont les personnes se mettent en scène, se présentent, s'identifient, se contredisent, se perçoivent et perçoivent l'autre, et les conséquences de tout ceci sur l'interaction (Dervin, 2009). De plus, « [l]e recours à ces théories permet d'identifier les voix que les locuteurs impliquent dans leurs discours et qui

servent d'indicateurs des co-constructions identitaires opérées entre les locuteurs et leurs différentes identifications » (Dervin, 2009c, p. 8).

Nous repérerons les différentes voix qui apparaissent dans les discours des participants au moyen notamment des comparaisons, des négations, des hypothèses, des modalités d'énonciation, des pronoms, des discours rapportés, des métaphores¹⁰², des catégorisations... Grâce à cela, nous espérons pouvoir observer d'une part, comment les enseignants (-chercheurs) mettent en avant certains aspects de leur identité pendant l'interaction, i.e. les différentes images d'eux-mêmes (enseignant d'interculturel, parent, migrant, etc.) qu'ils co-construisent lorsqu'ils parlent d'interculturel et quelles stratégies identitaires ils mettent en place pour y parvenir, d'autre part, dans quelle(s) approche(s) de l'interculturel ils se positionnent et en déduire quel est l'impact de leur(s) perception(s) du concept sur leur enseignement de l'interculturel.

¹⁰² Voir à ce sujet le livre de Guy Achard-Bayle, 2008.

DEUXIEME PARTIE : ANALYSE

CHAPITRE PREMIER : Avant analyse

Dans cette deuxième partie, nous présenterons la méthode de collecte du corpus, après l'avoir décrite, pour enfin procéder à l'analyse des données.

1. Méthode de collecte des données : les *focus groups* ou groupes centrés

Le premier point concernera la méthode d'analyse retenue. C'est à partir de groupes focalisés (appelés aussi « groupes centrés » ou *focus groups*) que nous tâcherons d'observer la façon dont les enseignants d'interculturel interrogés se positionnent par rapport à leur étrangeté à travers leurs discours avec l'autre. Nous nous demanderons dans cette section quels sont les impératifs qui amènent le chercheur à choisir l'entretien de groupe, sachant que les impératifs économiques sont différents des impératifs politiques ou scientifiques (Baribeau, 2010, p. 35). Le choix de la méthode de collecte des données est important car il aura des répercussions sur le rôle de l'animateur/du chercheur ainsi que le déroulement des discussions et orientera la suite de l'analyse des données. Il s'agit également de s'interroger sur le type de données que les entretiens de groupe permettent de recueillir plutôt qu'un autre instrument mis en place dans la recherche. Il convient aussi de savoir quel genre de public est requis pour ce type de recherche, si les discussions fonctionneront mieux avec de petits ou de grands groupes et le nombre de groupes requis pour optimiser la recherche (Morgan & Scannell, 1998, p. 6). Tout cela dépend de ce que l'on attend des participants et aura un impact sur la constitution de l'échantillon et son analyse (Baribeau, 2009 ; Morgan & Scannell, 1998). Enfin, nous verrons qu'il n'existe pas une seule manière de réaliser et d'analyser ce genre de discours de groupe, i.e. qu'il n'existe pas un seul format possible mais qu'au contraire, ils peuvent prendre des formes variées, être analysés d'une multitude de façons ou se composer de différents sous-genres qui peuvent aller d'une discussion très structurée et rigide avec un modérateur fort à une discussion non structurée où l'animateur est effacé voire absent.

Nous commencerons donc par montrer pourquoi nous avons choisi cette méthode, les conditions de sa réalisation, les objectifs et la façon de diriger les groupes et relierons la théorie des *focus groups* au dialogisme. Nous nous interrogerons aussi sur l'environnement, c'est-à-dire le lieu et l'organisation de l'endroit, puis nous expliquerons en quoi consiste un entretien de groupe et préciserons enfin la façon dont nous allons procéder, i.e. le nombre de questions, la manière de les formuler, etc. Avant cela, nous aurons défini la durée et les objectifs de l'entretien, ainsi que son contenu.

1.1 Justification du choix de la méthode et objectifs

Nous proposons de retrouver un type de construction identitaire commun aux enseignants de communication interculturelle à travers une analyse détaillée de séquences de discours collectés lors de conversations en petit groupes auxquels le chercheur ne participe pas, ceci afin d'éviter au maximum son influence. Ces groupes centrés permettent (mieux que les

entretiens en face à face) de (se) rendre compte de la façon dont une personne se construit à travers ses interactions et les multiples voix internes et externes (Dervin, 2010c) qui constituent le discours.

Nous partons du principe que nous sommes constamment influencés par la présence directe ou indirecte d'autrui et que, de ce fait, chacun de nous manipule son discours sans toujours le vouloir. De même, nous savons que notre propre approche des différences s'est certainement fait ressentir dans la façon dont nos questions ont été conçues et posées, ce qui a sans nul doute eu des répercussions sur les discours des enseignants interrogés, c'est pourquoi nous avons tâchée de rester aussi objective que possible dans leur élaboration et de garder un esprit critique sur nos résultats d'analyse. Ainsi, nous sommes consciente de ne pouvoir connaître totalement les pensées de nos participants et de ne pouvoir accéder à une « vérité » qui serait prouvée par le contenu de leurs discours (Dervin, *id.* ; Dervin & Vlad, 2010). Au contraire, notre objectif était de déconstruire des discours construits lors de groupes centrés, avec la présence indirecte du chercheur afin d'y trouver non pas des « preuves » mais des morceaux de diversité (Dervin, 2010c).

Cette analyse nous a permis de noter les choix des participants en matière de registre de langue, code, style (Georgakopoulou, 2006, p. 85), d'observer le/les rôle(s) que le locuteur met en avant à un moment donné (*small identity*, Georgakopoulou, *id.*) et comment se construit son identité (*large identity*, Georgakopoulou, *id.*), grâce et à travers cela. Georgakopoulou (mais aussi De Fina, 2006) pense que "*local interactional roles and identities can provide a window to larger extra-situational resources, be they roles, relations, or identities*" (*id.*, p. 96), qui eux-mêmes influent sur le discours, sur la manière dont les autres perçoivent le locuteur et ce qu'ils attendent de lui (concept auquel nous nous intéresserons également). Par la façon dont les participants s'adressent les uns aux autres, nous avons cherché à voir comment ils élaborent, expriment et défendent leurs identités, ce qui est partagé par tous, ce qui doit être expliqué, ce qui est préconçu, comment ils construisent un sens nouveau, comment les nouvelles informations sont intégrées etc. (Kitzinger, 2004, p. 300). En définitive, nous avons observé comment les idées et les arguments interagissent plutôt que les personnes.

1.2 Les focus groups en pratique dans notre recherche

Nous avons réalisé une série d'entretiens de groupe en face à face mais aussi par des appels téléphoniques en ligne *via Skype* (logiciel gratuit qui permet à ses utilisateurs de passer des appels téléphoniques sur internet), que nous avons enregistrés grâce au logiciel *Call Burner*, qui permet d'enregistrer des appels effectués sur *Skype*.

Nous avons tout d'abord préparé un questionnaire sur les variables, que nous avons envoyé à chaque participant¹⁰³ et qui reprenait les questions posées lors des groupes centrés, afin de repérer les éventuelles contradictions dans les discours en interaction et les réponses individuelles¹⁰⁴. Le questionnaire concernait aussi le profil des participants, l'évolution de leur carrière, leur formation, la nature des cours d'interculturel qu'ils enseignent ou ont enseigné, leur sentiment par rapport à leur métier, une description de leurs cours et des suggestions de thèmes qu'ils souhaitaient aborder durant le groupe centré. Ce questionnaire

¹⁰³ Cette étude a été réalisée sur un site qui permet de réaliser gratuitement des sondages en ligne (SurveyMonkey®, voir les fonctionnalités sur le site : <https://fr.surveymonkey.com>, visité le 10/10/2013). Le questionnaire est visible à l'adresse suivante : <http://www.surveymonkey.com/s/Q3JPK9D>.

¹⁰⁴ Ce travail sera intégré dans une prochaine étude.

nous a surtout permis de connaître l'intitulé et le contenu des cours proposés, ainsi que les sentiments des enseignants par rapport à leur métier et leur formation par rapport à l'interculturel.

Nous avons recueilli les coordonnées des personnes à interviewer directement auprès des sites internet des universités finlandaises, puis par effet « boule de neige ». Sur une cinquantaine de contacts, trente ont répondu au questionnaire et vingt-quatre ont effectivement participé aux entretiens de groupe.

L'organisation des horaires pour chaque groupe a été réalisé sur le site Doodle.com, qui permet de planifier des horaires gratuitement : il suffit de transmettre un lien aux intéressés pour qu'ils puissent entrer leurs disponibilités sur la plage horaire proposée.

Les entretiens ont été réalisés sur une période d'une semaine dans plusieurs villes du sud de la Finlande, en 2011. Les transcriptions ont été réalisées à l'aide du logiciel VLC Media Player, lecteur multimédia qui permet de lire un grand nombre de formats de fichiers vidéo et audio et aussi de réécouter des enregistrements au ralenti.

Précisons d'emblée que nous ne nous préoccupons pas de l'âge, ni du sexe des interviewés, car nous pensons *a priori* que cela n'entre pas dans le cadre de notre étude (nous ne souhaitons pas vérifier ici les différences entre les hommes et les femmes, par exemple). Nous parlerons des sentiments des professeurs par rapport à leur métier, puis nous nous concentrerons sur la façon dont ils traitent la diversité dans leur cours.

Parce que nous avons vu que la perception culturaliste-différentialiste de l'interculturel était la plus répandue dans la recherche et la pratique sur l'interculturel (cf. *supra* la section sur « Les perceptions de l'interculturel aujourd'hui, telles que rassemblées par Dervin »), nous craignons que la plupart des enseignants ne traitent du culturel au lieu de l'interculturel, ou encore que le curriculum de l'université dans laquelle ils enseignent ne leur permette pas d'enseigner l'interculturel de la façon dont ils l'entendent, à cause des objectifs imposés. Cela dit, nous proposons non pas de les éduquer à l'interculturel, mais de sonder leur point de vue.

1.3 Première étape pour le choix des focus groups : recherche qualitative ou quantitative ?

Les *focus groups* sont habituellement conçus pour des recherches qualitatives et non quantitatives. Ils permettent de composer un échantillon structuré plutôt qu'aléatoire, guidé par certaines questions de recherche tout en incluant de la diversité (Barbour & Kitzinger, 1999, p. 7). Les recherches qualitatives sont intéressantes pour notre étude car elles permettent d'obtenir des informations plus poussées avec moins de cas que les études quantitatives (Krueger, 1994, p. 28).

Étant donné la difficulté de connaître et de rassembler tous les enseignants-chercheurs qui enseignent autour de la communication interculturelle en Finlande, d'une part parce que comme nous l'avons vu, le terme est flou et difficilement délimitable, d'autre part, parce que le pays ne compte que seize universités, nous n'avons pu constituer qu'un échantillon de six groupes centrés, soit vingt-quatre personnes, c'est pourquoi une recherche quantitative ne peut pas vraiment s'appliquer car elle ne serait pas pertinente. En outre, notre objectif n'est pas de faire des généralités à partir de nos analyses, mais plutôt de travailler sur des discussions qui se sont déroulées dans un contexte spécifique et peuvent difficilement être extrapolées sans prendre de précautions particulières. En ce sens, une analyse qualitative semble plus appropriée qu'une analyse quantitative, d'autant plus qu'alors que les méthodes quantitatives

voient un seul monde objectif, les méthodes qualitatives considèrent en général que diverses réalités issues de différentes perspectives (la subjectivité) peuvent coexister (Lee, 1999, p. 6). De plus, tandis que les chercheurs « quantitatifs » perçoivent les résultats de leurs analyses comme indépendants d'eux-mêmes, les chercheurs « qualitatifs » supposent généralement qu'une interaction est nécessaire avec le phénomène qu'ils étudient et utilisent de ce fait des méthodes d'investigation variées basées sur l'importance du contexte (*ibid.*). Pour simplifier, les premiers quantifient et les deuxièmes interprètent davantage de façon subjective des problèmes scientifiques imprévisibles. Ils intègrent de plus des variables instables comme les réactions des participants, leur propre influence sur celles-ci et les conséquences sur leur analyse (*id.*, p. 7). Les *focus groups* ont longtemps été analysés par des techniques de la recherche quantitative mais ils connaissent un nouveau souffle grâce à un « retour de l'acteur » en épistémologie et un regain d'intérêt pour les recherches qualitatives (Touré, 2010, p. 5).

Puisque notre recherche se fonde sur des phénomènes instables comme le sont les concepts de culture et d'identité, nous avons retenu la méthode qualitative. Parmi les différentes méthodes de collecte de données qualitatives, nous avons choisi les entretiens de groupes, plus précisément les *focus groups*, appelés aussi groupes centrés ou groupes focalisés.

1.4 Origine et évolution des focus groups

D'après Krueger (1994, p. 7), les *focus groups* sont nés par nécessité. A la fin des années 30, les chercheurs en sciences sociales ont commencé à douter de l'efficacité des méthodes de collecte de données traditionnelles, qui leur semblaient moins efficaces à cause de la trop forte influence de l'interviewer et des limites imposées par des questions fermées dans les choix de réponses des interviewés. Ils ont estimé que les données ainsi obtenues ne pouvaient qu'être biaisées. Ils ont alors imaginé des stratégies où le chercheur aurait un rôle moins dominant et où l'attention se porterait davantage sur l'interviewé.

Puis durant la deuxième guerre mondiale, des entretiens de groupes furent conduits pour vérifier les effets de la communication de masse : pour contrôler par exemple l'impact de la propagande de guerre, renforcer le patriotisme, augmenter le moral des troupes (Krueger, *ibid.* ; Marková et al., 2007, p. 32 ; Kitzinger et al., 2004, p. 237) ou pour commenter et interpréter les programmes radio (Marková et al., *ibid.* ; Kitzinger et al., *ibid.*), plus précisément pour observer le « processus de formation des attitudes et des opinions des auditeurs de différentes émissions radiophoniques » (Kitzinger et al., *ibid.*).

C'est de cette façon que les *focus groups* firent leur apparition, à la fin de l'année 1941 aux Etats-Unis sous l'appellation de *focused interviews* (Touré, 2010, p. 7 ; Kitzinger et al., *ibid.*), afin de pallier le refus alors de plus en plus fréquent des sujets d'être traités sous l'angle des statistiques (Davila & Domínguez, 2010, p. 53). Ces *interviews* ont donc débuté avec le courant Lewinien de la dynamique des groupes¹⁰⁵ (Baribeau, 2010, p.31 ; Marková et al., p.

¹⁰⁵ Kurt Lewin était un psychologue expérimentaliste américain d'origine allemande qui a inventé le concept de dynamique de groupe en 1944 afin de permettre aux Etats-Unis alors engagés dans la guerre de comprendre « comment un phénomène tel que le fascisme ou le nazisme avait été psychologiquement possible et comment prévenir son retour » (Encyclopædia Universalis en ligne, disponible sur : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/dynamique-de-groupe/>, visité le 20/07/2013). La théorie de Lewin, qui relève de la psychologie sociale, s'intéresse à la nature et au fonctionnement des petits groupes restreints et aux effets qui en résultent sur les représentations et actions individuelles (lien micro/macro). Lewin a établi l'existence du groupe même en tant qu'ensemble dynamique qui se base sur l'interdépendance dynamique de ses membres et pas sur leur similitude (Faucheux, 1957). De là résulterait, entre autres, le sentiment d'appartenance au groupe comme antidote à la massification sociale car « la solidarité et les échanges entre ses membres, l'adhésion à des buts, à des normes, à des idéaux communs rétablissent les relations humaines altérées par la division du travail, par les communications de masse,

39) et sous l'impulsion de deux sociologues américains, Robert King Merton et Paul Felix Lazarsfeld (Kitzinger et al., *ibid.*). Lazarsfeld à cette époque réalisait plutôt des enquêtes et des sondages, donc des travaux quantitatifs. Il souhaitait se rapprocher d'un langage plus proche des consommateurs et proposa à Merton de mettre en place un système complémentaire qui permettrait de préciser les réponses obtenues dans des questionnaires et d'évaluer des films produits pour remonter le moral des troupes durant la deuxième guerre mondiale (Davila et Domínguez, 2010, p. 53). Ils ont ainsi collaboré à une commande de l'*office of Facts and Figures*, qui visait à « mesurer les effets des programmes radiophoniques, à caractère moral, diffusés auprès du public américain » (Kitzinger et al., *id.*, p. 238). Les objectifs de départ étaient de vérifier la qualité des données obtenues dans les enquêtes, d'expliquer « des comportements collectifs déterminés [...] et de] favoriser un contexte social de persuasion de masse » (Davila & Domínguez, *id.*, p. 54)¹⁰⁶.

Notons que le terme *focus group* n'a jamais été utilisé dans leur travail (Kitzinger et al., *ibid.*). Ils préféraient celui de *focused interview* (« entrevue centrée » en français), pour « mettre l'accent sur un outil de recherche de nature spécifique et non pas sur un simple entretien avec plusieurs personnes, donc différent de l'entretien individuel » (*ibid.*). En 1956, Merton définit les procédures et les problèmes liés à l'« entrevue centrée » et termine son ouvrage par un chapitre consacré aux *focus groups*, nommés alors *focused groups* (Davila et Domínguez, 2010, p. 54). Il utilise même le terme *focused group-interviewing* pour mettre en avant la focalisation sur le groupe (*ibid.*). Mais il précise bien que la *focused interview* est en quelque sorte l'ancêtre du *focus group* et pas exactement la même chose.

En définitive, dans les années 40, les *focus groups* furent surtout utilisés à des fins marketing, pour discuter d'un film ou d'une publicité, pour découvrir les motivations des consommateurs à acheter tel ou tel produit et sonder les raisons inconscientes de leurs choix (Marková et al., 2007, p. 32) afin de lancer de nouveaux produits. L'enjeu était économique car le dispositif permettait un gain de temps et d'argent (Barbour, 1999, p. 119 ; Flick, 2006 ; Morgan, 1998, p. 46) en rassemblant les personnes en groupes plutôt que de réaliser des interviews individuelles. L'enjeu était également politique car il visait à mieux gérer l'image du gouvernement (Barbour & Kitzinger, 1999), c'est pourquoi les chercheurs en marketing ont commencé à s'y intéresser.

Dans les années 1950 à 1970 également, les *focus groups* ont été largement utilisés dans le marketing social aux Etats-Unis, aussi bien dans les études quantitatives que qualitatives. Ce succès a provoqué des critiques qui ont remis « en question la crédibilité générale de la méthode et la validité scientifique des données recueillies » (Baribeau, 2010, p. 30), d'autant plus que la méthode était utilisée sans véritable documentation durant la période d'après-guerre (Cunningham-Burley, Kerr & Pavis, 1999, p. 188).

Pendant ce temps, en Europe, le modernisme laisse la place au postmodernisme suite aux changements sociaux qui ont eu lieu dans les années 70. Cela a des répercussions dans le domaine de la consommation, où les transformations ont conduit à des procédés de production plus flexibles et une réification des choix et styles de vie du consommateur (*ibid.*). La chute des structures traditionnelles a modifié les relations des individus entre eux et vis-à-vis des institutions, provoquant d'une part un individualisme croissant, d'autre part une diminution de

par l'emprise de la civilisation urbaine, industrielle et bureaucratique » (Encyclopædia Universalis en ligne, *id.*), ce qui pourrait expliquer le nationalisme montant et la peur de l'étranger qui ont lieu actuellement.

¹⁰⁶ Selon Kitzinger et al. (2004, p. 238), la méthode telle qu'elle a été proposée par Merton et Lazarsfeld au départ a quasiment disparue pendant plus de quinze ans, jusqu'au début des années 80, où elle est alors appliquée aux études de marché liées aux habitudes des consommateurs. Elle est réintégrée depuis plus de dix ans par les chercheurs américains et européens dans les sciences sociales, plus particulièrement la psychologie sociale et la sociologie, surtout en tant que méthode qualitative complémentaire d'autres méthodes.

l'identité collective basée traditionnellement sur la classe sociale. Ainsi, les identités se construisent par d'autres expériences et diverses opportunités. Dès lors, la culture d'entreprise du nouvel Etat Providence remplace le client par le consommateur (*ibid.*) et les secteurs privé et public se rejoignent pour créer de nouveaux besoins qui doivent être satisfaits par de nouveaux services. Cela se traduit par exemple au Royaume-Uni par la culture de marché des années 90 où les droits du citoyen se sont transformés en droits du consommateur (*ibid.*). Or, selon Cunningham-Burley et al. (*id.*, pp. 189 et 191), les discours du consommateur et ceux du citoyen sont incompatibles, et les participants des *focus groups* devraient être traités comme des citoyens et non comme des consommateurs.

Entre 1970 et 1980, l'usage des *focus groups* se diversifie par rapport au marketing et prend des dimensions « interculturelles » (Baribeau, 2010, p. 30) lorsqu'il s'étend notamment aux travaux sur la santé ou l'éducation (*ibid.*). Les recherches sur la planification des naissances, par exemple, se sont amplement calquées sur les *focus groups* tels qu'ils sont utilisés en marketing. De même, le dispositif se développe pour l'évaluation des programmes de développement international et pour des organismes subventionnaires, comme l'UNICEF, qui cherchent une méthode de collecte de données moins structurée, entre autres pour leurs programmes d'aide au développement (*ibid.*).

Avant les années 80, la façon d'analyser les données qualitatives ne figurait pas dans les manuels de méthodologie et aujourd'hui encore, les textes sur les *focus groups* se focalisent davantage sur les manières de créer et de gérer les groupes que sur la façon de les analyser (Frankland & Bloor, 1999, p. 144 ; Marková et al., 2007, p. 33 ; Touré, 2010, p. 6). En effet, il existe désormais un grand nombre d'ouvrages sur les *focus groups*, dont la majorité privilégie la méthodologie et sont plutôt des guides qui vont lister les manières de recruter les participants, de prévoir un budget, de pallier aux problèmes d'enregistrements des données, de conduire les discussions etc., mais d'après Jovchelovitch, « [b]ien qu'ayant ouvert de nouvelles voies à la recherche qualitative, l'usage des *focus groups* est resté largement non théorisé » (2004, p. 245) et rares sont les travaux qui traitent de « recherche spécifique sur l'entretien de groupe comme dispositif de recherche » (Baribeau, 2010, p. 33).

De plus, avant 1990, il existe peu d'ouvrages dédiés aux *focus groups* et très peu sont écrits en français (Baribeau, 2010, p. 30). Entre 1995 et 2002, Baribeau remarque que la majorité se rapporte au domaine de la santé, des médias et du marketing et seulement une vingtaine d'articles sur environ 2000 concerne l'éducation. Dans le même temps (entre 1980 et 1990), aux Etats-Unis, les *focus groups* sont de plus en plus associés aux recherches qualitatives et s'enrichissent des travaux de chercheurs qui développent la méthode sur le terrain et s'inspirent de l'importance de l'interaction dans le groupe. Durant ces années, les *focus groups* sont largement utilisés et se transforment parfois dans certaines publications en des pratiques bien différentes comme les *brainstormings* ou la méthode Delphi¹⁰⁷ (Baribeau, *id.*, p. 32), ce qui montre que la méthode n'est pas bien clarifiée non plus à ce moment-là.

Depuis la fin des années 90, cette technique est largement utilisée dans le monde universitaire au Royaume-Uni (Barbour & Kitzinger, 1999, p. 3), en anthropologie sociale, dans la recherche sur la santé, dans les études culturelles et sur les médias (*media/cultural studies*), et se développe dans de nombreuses sciences sociales. La plupart des *focus groups* restent tout de même toujours beaucoup utilisés en recherche marketing depuis ces trente dernières années (Krueger, 1994, p. 8).

¹⁰⁷ Méthode qui vise à organiser la consultation d'experts en vue d'obtenir un consensus sur un sujet précis (<http://www.innovation.public.lu/fr/ir-entreprise/techniques-gestion-innovation/conception-produits-services/090202-Methode-Delphi-vers-fran.pdf>, visité le 25/11/2013).

1.5 Dénomination et définition des focus groups

Les entretiens de groupe ne sont pas une nouvelle méthode de recherche (Marková et al., 2007, p. 32), mais ils sont de plus en plus importants en recherche qualitative (Guillemette, Luckerhoff & Baribeau, 2010). Leur utilisation est aujourd'hui très répandue en sciences sociales et surtout en sociologie, en anthropologie appliquée, en communication et en psychologie sociale (Jovchelovitch, 2004, p. 245 ; Salazar Orvig & Grossen, 2004, p. 263 ; Touré, *id.*, p. 6), et s'étend à de nombreuses disciplines (Guillemette et al., 2010). Les approches et méthodes liées aux *focus groups* sont intéressantes pour notre recherche car elles ne sont pas statiques mais changent au contraire constamment (Krueger, 1994, p. ix), tout comme l'interculturel selon notre conception et l'identité de nos participants. En mettant en avant la complexité des individus à travers l'interaction, nous pensons qu'elles peuvent nous aider à faire ressortir des indices de cette diversité.

L'expression anglaise concernait au départ le domaine du marketing, afin de mieux cerner les goûts et les besoins des consommateurs avant de lancer des produits commerciaux. Les sciences sociales lui ont conféré aujourd'hui un usage plus diversifié, dont l'objectif est « d'explicitier et de comprendre un phénomène humain ou social » (Baribeau, 2010, p. 39).

Les *focus groups* sont généralement classés dans la littérature comme une forme d'interview qualitative, qui réunit six à huit personnes pour une durée moyenne d'une heure et demie à deux heures, afin de discuter d'un sujet donné sous la coordination d'un modérateur (Jovchelovitch, 2004, p. 245). Les définitions et usages varient largement d'une théorie à l'autre, comme nous allons le voir.

1.5.1 La profusion des appellations

Les appellations se sont également multipliées, en français et en anglais : on parle ainsi de *focus group*, *focused interviews*, *focused group interviewing*, de groupe de discussion ou groupe/entrevue centré(e) (qui se basent sur la discussion), d'interview de groupe, d'entrevue de groupe, d'entretien collectif, de groupe focalisé, d'entretien collectif (qui se focalisent sur le point de vue des interviewés), etc. (Touré, 2010)¹⁰⁸. Par exemple, Deslauriers (1991) et Van Der Maren (1995) vont utiliser le terme « entrevue de groupe », tandis que Duchesne & Haegel (2005) vont préférer celui d'« entretien collectif » ; Mayer & Ouellet en 1991 parlent d'« entrevue centrée », Blanchet (1982) d'« entretien structuré et centré » etc. pour référer à un même dispositif (cf. Baribeau, 2010, p. 38). Mais les opinions diffèrent : ainsi, pour Green & Hart (1999, p. 21), les groupes de discussion sont différents des *focus groups* lorsque les participants se connaissent déjà. Pour Davila & Domínguez (2010, p. 50), l'« entretien de groupe » réfère à des méthodes de recherche sociale qui sont très différentes et qui ont pour point commun de travailler en situation d'entretien collectif, i.e. lorsqu'« une attention est accordée à des groupes restreints, parfois sans paroles, dont les participants discutent ouvertement sur des problématiques sociétales bien souvent définies par le chercheur selon des modalités particulières » (Touré, 2010, p. 8). Demers (2010, p. 110) les classe quant à lui de la façon suivante : dans la famille méthodologique des entretiens de groupe, le genre des groupes de discussion est rattaché à celui de l'entretien (*id.*, p. 115) et se divise à son tour en plusieurs catégories, dont celle des *focus groups*.

¹⁰⁸ A l'image de Baribeau, nous ne nous attarderons que sur les termes français et ne retiendrons pas les pratiques qui sont des reprises des *focus groups*, en éducation notamment, comme les cercles ou communautés de discussion, les communautés d'échanges, les groupes de formation etc. (Baribeau, 2010, p. 38).

Ces appellations déterminent autant de points de vue différents, de multiples usages, de contextes variés et de traditions de recherche, mais désignent tous un dispositif qui s'adapte facilement aux exigences de son environnement et des chercheurs (Guillemette et al., 2010, p. 3).

1.5.2 Entretiens de groupes vs. entretiens individuels

Certains chercheurs français traduisent les *focus groups* en termes d'« entretien de groupe » (Boutin, 2007 ; Giami, 1985) ou « entretien collectif » (Duchesne & Haegel, 2005), pour traduire le fait que les entretiens de groupes restent des entretiens, au même titre que les entretiens individuels. Merton et ses collègues (Merton, Fiske & Kendall, 1956 ; Merton & Kendall, 1946) voient ces deux types d'entrevues (collectives et individuelles) de la même façon, dans le sens où elles sont avant tout centrées sur les interviewés et où le chercheur cherche à observer les points de vue des participants sur un sujet donné, la différence étant que dans un entretien de groupe, l'attention se porte sur l'interaction générée par le groupe alors que dans un entretien individuel, c'est l'individu qui apporte l'information. A ce sujet, Van der Maren écrit que les entretiens de groupes sont des activités où un animateur rencontre un ensemble de personnes dans le but de leur poser des questions qui pourraient très bien être posées individuellement mais qui sont recueillies en groupe dans l'optique d'éveiller des réponses chez les autres (2010, p. 129). Comme le précisent Kitzinger, Marková et Kalampalikis: « contrairement aux entretiens, [les *focus groups*] permettent au chercheur d'envisager l'expression d'idées au sein d'un contexte social précis » (2004, p. 239). L'avantage majeur des *focus groups* réside ainsi dans le fait qu'ils permettent plusieurs définitions d'une même situation et apportent des réponses plus diversifiées, car l'intervention de chaque participant induit des réactions en chaîne qui ne suivent pas un modèle préétabli, contrairement par exemple au modèle des entretiens simultanés ou *focused interviews*, où les participants parlent chacun à leur tour dans un contexte collectif d'écoute (Davila & Domínguez, 2010, p. 55). Au contraire, dans les *focus groups*, « il y a reconnaissance mutuelle des autres en termes de co-construction énonciative » (*ibid.*). En d'autres termes, les données obtenues lors des *focus groups* permettent de montrer comment une personne co-construit son identité à travers les interactions (Bauman, 2004 ; Brubaker, 2001; Kaufmann, 2004 en sociologie ; Abdallah-Pretceille, 2006 ; Dervin, 2007a en Education; Jasper et al., 2011; Linell, 2003; Marková et al., *id.* ; Vion, 2006; en linguistique), mieux que les interviews en face à face parce que les membres du groupe doivent négocier leur façon de voir l'interculturel entre eux.

A partir du moment où c'est l'interaction qui est l'unité d'analyse, les *focus groups* peuvent être nommés « groupes de discussion » (Geoffrion 2003 ; Simard 1989) ou « groupes centrés » (comme dans le bulletin de psychologie 2004 dont le titre est : « Les groupes centrés (*focus groups*) »), dans lesquels c'est la discussion qui importe.

1.5.3 Flou conceptuel et théories contradictoires responsables de la confusion méthodologique croissante

On s'aperçoit que la terminologie française liée à la traduction du terme *focus group* ne semble pas être basée uniquement sur une confusion linguistique, mais aussi sur un flou conceptuel, d'autant plus si l'on s'interroge sur la nature de ces entretiens, à l'instar de

Baribeau (2010, p. 38) : s'agit-il d'une méthode de recherche, d'une technique, d'un instrument, d'une démarche de collecte de données ? La littérature sur le sujet dénote un grand nombre de théories contradictoires sur la question, de même qu'une profusion d'appellations et de méthodologies pour un même terme, ce qui prouve que les spécialistes français n'ont pu s'entendre sur une traduction commune (Touré, 2010, p. 8). Pour ces raisons, Baribeau reproche au concept son manque de rigueur scientifique dû principalement au fait que les choix instrumentaux et les variations faites sur un modèle « basique » ou « classique » de *focus groups* ne sont pas très argumentés (*id.*, p. 40). Cela a un impact sur la crédibilité des *focus groups* et donc sur les résultats des recherches qui s'y rapportent, comme nous le verrons un peu plus loin, dans notre étude des limites de ce type de procédé. Plutôt que de renommer les différents modèles utilisés par les chercheurs pour expliquer les variations qu'ils y apportent sans forcément les justifier, la didacticienne suggère de réutiliser ce qui existe déjà dans la tradition et d'argumenter les modifications que les chercheurs y apportent (*id.*, p. 43).

1.5.4 Quelques définitions des *focus groups*

Davila & Domínguez, en réaction à cette « confusion méthodologique croissante » (2010, p. 51), différencient « entretiens simultanés », *focus groups* et « groupes de discussion ». Nous avons vu que, dans l'entretien simultané, les participants prenaient la parole chacun leur tour. Les groupes de discussion sont orientés quant à eux sur une seule discussion (type conversation) ouverte et non directive, dont l'objectif à terme est de comprendre des phénomènes sociaux (*id.*, p. 56). Dans les *focus groups*, il s'agit pour Davila & Domínguez d'un ensemble d'échanges (type débat) centrés sur une interaction semi-directive, en vue d'obtenir des données (*ibid.*). Dans sa définition des *focus groups*, Demers (2010, p. 116) met lui aussi l'accent sur l'interaction entre les membres du groupe et sur le caractère « centré » de la discussion, ce qui permet de les distinguer des autres types d'entrevue de groupe, comme les *brainstormings*. Il en va de même dans la définition de Krueger : "*focus groups involve people in a social interaction in a series of discussions*" (1994, p. 37). Barbour et Kitzinger (1999, p. 4) ajoutent qu'un groupe est centré/focalisé en ce qu'il implique une activité collective et rejoignent ces chercheurs car elles considèrent que les *focus groups* se distinguent des autres types de groupes par l'utilisation de l'interaction pour générer des données : cela signifie qu'au lieu de répondre aux questions les uns après les autres, les membres du groupe sont encouragés par les chercheurs à échanger entre eux, à se raconter des anecdotes, à partager des expériences et des points de vue sur un sujet donné. Pour ces spécialistes des *focus groups*, tout groupe de discussion peut être nommé *focus group* à partir du moment où l'interaction est favorisée (*id.*). Elles estiment que les *focus groups* peuvent être composés de personnes qui sont étrangères les unes aux autres, aussi bien que de gens qui se connaissent (contrairement à Green & Hart (1999, p. 21), qui font la distinction), de non-initiés ou de professionnels et consister en différentes tâches comme les *brainstormings*, les exercices de classements etc. (Barbour & Kitzinger, *ibid.*), ce en quoi elles se distinguent de Demers (2010).

Wibeck, Adelswärd et Linell considèrent que « les *focus groups* sont constitués pour simuler une discussion centrée mais assez libre, dans laquelle les participants sont mutuellement incités à la production d'associations et d'arguments, d'épreuves collectives et à la compréhension de choses complexes, de différentes façons » (2004, p. 260). Ils précisent que cela est moins facile à réaliser dans un entretien individuel car l'interaction se fait entre deux

personnes dont l'une, l'interviewé, est responsable de ses réponses et l'autre, l'interviewer, contrôle la discussion dans un cadre bien défini.

Nous retiendrons que les *focus groups* sont un instrument de collecte d'informations plutôt qu'un dispositif de recherche (Baribeau, 2010, pp. 29 et 40), qu'ils se basent sur des discussions de groupes ouvertes et qu'ils ont pour but de cerner un sujet ou une série de questions pertinents pour une recherche sur la société (Kitzinger et al., 2004, p. 237). En d'autres termes, ce genre de discussion est organisé pour appréhender la façon dont les expériences quotidiennes (ou certains aspects de l'identité propre des individus) sont comprises (*ibid.*). Leur principe essentiel réside dans l'utilisation par le chercheur de l'interaction entre les participants pour recueillir les données et aussi pour les analyser (*ibid.*). Lorsque le chercheur utilise une discussion de groupe organisée dans un autre but, il peut la transformer en *focus group* s'il en analyse les interactions. Ce n'est donc pas la forme qui importe pour nommer *focus group* un groupe, mais la façon dont la discussion est analysée, même si de manière générale, les *focus groups* sont reconnus comme étant organisés dans un objectif de focalisation définie par le chercheur et connue des participants (*ibid.*).

Nous n'avons pas assisté aux entrevues et notre objectif n'était pas que les participants débattent d'un problème donné mais conversent librement autour de plusieurs questions. À notre connaissance, il n'existe pas de terme anglo-saxon ou français spécifique qui va nous permettre de nommer exactement ce type de dispositif de recherche. En revanche, il s'agissait bien de se focaliser, i.e. de se concentrer sur un type de sujet, soit la communication interculturelle dans notre cas, d'utiliser l'interaction pour recueillir les données et les analyser, et d'obtenir des données basées sur la co-construction identitaire (Baribeau, 2010, p. 29), ce que traduisent bien les différentes définitions des *focus groups* relevées. C'est pourquoi nous utiliserons principalement ce terme anglais, que nous traduirons parfois en français par « groupe centré » ou « groupe focalisé ».

En définitive, nous considérons les *focus groups* comme des activités communicatives en ce qu'elles impliquent des rencontres entre plusieurs parties autour de tâches spécifiques, tout en sachant qu'il existe plusieurs types de ce genre d'activités i.e., les *focus groups* peuvent être organisés de différentes façons. Ils sont des rassemblements socialement structurés de participants qui adoptent différents rôles et au sein desquels les responsabilités, les connaissances et la participation sont distribués de manière souvent inégale (Marková et al., 2007, p. 101). Nous avons choisi les *focus groups* afin de récolter des informations, d'apprendre des participants et de les comprendre. Comme le précise Krueger (1994, p. 223), les *focus groups* ne sont pas fait pour enseigner, informer, demander de sanctionner une décision, résoudre des différences ou fournir une thérapie, mais pour obtenir des informations de manière systématique et vérifiable (*id.*, p. 224). Toutefois, il ne s'agira pas de généraliser mais de considérer la façon de voir des participants en situation d'interaction en petits groupes. Il ne s'agira pas non plus de conclure par des affirmations mais de donner une idée de la façon dont une certaine catégorie d'individus (catégorie professionnelle d'enseignants-chercheurs en communication interculturelle) perçoit une situation, à un moment donné. C'est pourquoi nous sommes consciente qu'utiliser des *focus groups* requiert une conception de recherche souple (*id.*, p. 87).

1.6 Quand utiliser les *focus groups* : avantages de la méthode

1.6.1 Les *focus groups* répondent à des impératifs économiques, politiques et scientifiques

Aujourd'hui encore, les *focus groups* permettent toujours de répondre à des impératifs économiques car ils produisent des données empiriques de manière efficace, i.e. ils nécessitent moins d'argent que les entretiens individuels (Baribeau, 2010, p. 35), et ils sont aussi un gain de temps car ils sont conduits en groupe (Baribeau, *id.*, p. 37 ; Jovchelovitch, 2004, p. 245). Ils produisent ainsi une grande quantité de données en une courte période de temps (Morgan, 1998, p. 32 ; Marková et al., p. 33) et les résultats obtenus sont pertinents (Baribeau, *ibid.*). En outre, ces données sont reliées au thème imposé par le chercheur et sont enrichies par l'interaction entre les membres du groupe (Lee, 1999, p. 51). Ils sont également un bon moyen de répondre à des impératifs politiques car, grâce à des résultats intéressants, ils donnent accès à des fonds de recherche et permettent d'être reconnus dans la recherche sociale (Baribeau, *id.*, p. 35). Ils sont enfin appropriés pour répondre à des impératifs scientifiques parce qu'ils peuvent être utilisés à différents moments de la recherche pour diverses raisons (de la période d'exploration à celle de précision), qu'ils permettent d'aborder des thématiques « sensibles » et de faire ressortir les représentations sociales, qu'ils sont bien adaptés à la recherche-action (*ibid.*), et peuvent aussi être associés à d'autres instruments.

1.6.2 Une méthode qui peut être utilisée seule ou en complément

En effet, les *focus groups* peuvent être utilisés en complément d'autres types de méthode (quantitative, ethnographiques etc. (Barbour, 1999, p. 113)) ou comme méthode principale et unique ; ils peuvent être combinés à des sondages ou à des questionnaires ou encore être utilisés en fin de recherche pour approfondir la compréhension des données déjà obtenues, mais ils peuvent aussi fonctionner seuls pour générer des idées et des hypothèses (Kitzinger et al., 2004, p. 239 ; Marková et al., 2007, p. 34 ; Morgan, 1998, p. 13). Ils sont plus adaptés pour observer la nature dynamique des changements (de comportement, de compréhension) que les questionnaires, les sondages ou autres méthodes qui se basent sur des données répétitives (Barbour, *id.*, p. 119) car ils sont plus ouverts et moins prédéterminés (Morgan, *id.*, p. 30). Ils peuvent constituer une étape intermédiaire vers des études quantitatives, ils permettent de préciser le vocabulaire, les questions, la validité des hypothèses pour les chercheurs (Demers, 2010, p. 125) et ils sont bien adaptés pour créer de la théorie (Lee, 1999, p. 64 ; Marková et al., *id.*, p. 207). Ils offrent aussi plusieurs autres avantages, comme le résume Krueger : “[t]he technique is a socially oriented research method capturing real-life data in a social environment, possessing flexibility, high face validity, relatively low cost, potentially speed results and a capacity to increase the size of a qualitative study” (1994, p. 37), qui en font l'outil le mieux adapté à notre étude.

1.6.3 Une méthode qui laisse davantage de place aux participants

Les *focus groups* permettent d'entendre le langage des participants (et pas celui que le chercheur leur impose consciemment ou non) et de se faire une idée de leur conception du monde. Les participants peuvent aussi développer les thèmes qui leur paraissent importants et qui peuvent être différents de ceux du chercheur (Wilkinson, 1999, p. 70). Rappelons que nous ne cherchions pas de réponses à un problème particulier mais que nous espérions plutôt entendre des discours sur le thème de l'interculturel, qui ne sont donc pas prévisibles par le chercheur, c'est pourquoi les *focus groups* sont bien adaptés à notre recherche.

Outre cela, les *focus groups* représentent un outil efficace (Krueger, 1994, p. 8) car, contrairement aux entretiens individuels de type classique, ils donnent accès à un grand nombre de sujets de discussion, ils permettent de générer plus d'idées (Marková et al., 2007, p. 131) et sont capables de restituer la complexité des interactions sociales (Touré, 2010, p. 6), tout en instaurant une dynamique des échanges intéressante (Baribeau, 2010, p. 36). Alors que les entretiens individuels sont efficaces pour exploiter les biographies individuelles, les *focus groups* sont de grande valeur pour montrer comment les connaissances, idées, capacités à raconter des histoires, représentations de soi et échanges linguistiques opèrent dans un certain contexte (Barbour & Kitzinger, 1999, p. 5). Les participants peuvent s'ouvrir et partager leurs points de vue mieux que dans une interview individuelle ou un questionnaire (Marková et al., 2007, p. 32) et les discussions sur les sujets tabous sont facilitées car les participants les moins inhibés peuvent entraîner les plus timides (Kitzinger et al., 2004, p. 239). De plus, « [c]ette méthode permet aux participants de parler spontanément, lors d'un échange, de sujets importants, tant du point de vue personnel que public et de thématiser et développer ces sujets. Evoquer quelque chose de manière spontanée, dans le langage, signifie construire de nouveaux sens et transformer une réalité en une autre » (Marková, 2004, p. 235), comme nous allons le voir.

1.6.4 L'interaction créée lors des *focus groups* par les discussions informelles qui s'y déroulent génère une « micro-société »

Les participants aux *focus groups* produisent en effet un discours qui a plus à voir avec de l'argumentation informelle, comme c'est le cas dans les conversations quotidiennes, contrairement à d'autres méthodes comme les questionnaires, les enquêtes ou les entretiens individuels, qui en sont plus éloignés (Marková, *ibid.*). En ce sens, on peut dire que les *focus groups* « sont » de la communication par nature et qu'ils représentent ainsi une base idéale pour une analyse centrée sur l'interaction :

« Les *focus groups* [...] offrent une possibilité de développer des méthodes de recherches fondées sur les dynamiques de la communication, du langage et de la pensée. Dans les *focus groups*, les participants confrontent leurs idées, les laissent se heurter dans des polémiques ouvertes ou cachées, dans les dialogues internes ou externes, les uns avec les autres » (*ibid.*).

L'interaction est donc le principal atout des entretiens de groupe, qui permettent d'observer la manière dont les participants disent sans dire, alors que dans les entretiens individuels, l'interaction est une simple stimulation de la conversation par des relances ou des interruptions (Demers, 2010, p. 125), c'est pourquoi on peut dire qu'ils ne peuvent atteindre la nature dynamique d'une interaction de groupe (Krueger, 1994, p. 34). Dans les *focus groups*, l'interaction entre les participants est à la fois un moyen de générer des données et un foyer d'analyse (Kitzinger, 1994 ; Kitzinger et al., 2004, p. 45). De plus, le sens et le contenu des interactions entre les membres d'un groupe sont signifiants de par la situation dans laquelle elles ont lieu (la discussion *hic et nunc*) et par les autres phénomènes sociaux qui y sont liés. C'est pour cela que les *focus groups* sont une source de production de données verbales et interactionnelles riches et que l'on peut dire qu'ils sont « plus sociaux » que d'autres méthodes issues des sciences sociales (Marková et al., 2007, p. 45), comme les entretiens individuels.

Puis, l'interaction est importante parce que les chercheurs estiment qu'elle permet de recréer une sorte de micro-société à l'intérieur des *focus groups*, dont le contexte dynamique favorise les échanges, i.e. il engendre des réactions de la part des autres participants, ce qui permettrait d'observer les rapports de domination, les influences, les changements d'opinion etc. qui nous

intéressent dans cette recherche. En favorisant l'interaction entre ses membres, les entretiens de groupes fabriquent ainsi « une sorte de simulacre des hommes en société, en miniature » (Demers, 2010, p. 116 ; également Jovchelovitch, 2004, p. 246 ; Kitzinger et al., 2004, p. 239 ; Marková et al., *id.*, p. 100 ; Wibeck et al., 2004, p. 254), car ils sont censés avoir les mêmes caractéristiques que les discussions spontanées et informelles qui se déroulent dans les cafés ou dans la rue par exemple (Kitzinger et al., *ibid.* ; Marková et al., *id.*, p. 32). Ils sont comparables à des conversations ordinaires, qui permettent au chercheur de voir comment les différentes perspectives s'opposent entre elles, sont négociées et co-construites. Ces discussions informelles se traduisent par des propos simultanés et spontanés, qui peuvent partir dans plusieurs directions et se maintenir si le modérateur reste en retrait. Egalement, les membres de ce genre de groupe font des alliances et des sous-groupes, ils n'agissent pas comme des experts tandis qu'ils laissent de côté la tâche qui leur était demandée (Marková et al., *id.*, p. 96) pour apporter d'autres sujets puis en changer, ou les modifier (Krueger, 1994, p. 145) ; ils sont en accord puis en désaccord (même si l'accord est le plus souvent recherché dans les situations de dialogue (Marková et al., *id.*, p. 97), ou sélectionnent un membre pour lui donner la parole. Ils peuvent rire, faire des blagues ou raconter des anecdotes, se reculer dans leur siège et réfléchir pour revenir et intervenir. Ils ont tendance à voir ou entendre de manière sélective les propos qui confirment leur point de vue et à omettre les informations qui peuvent créer une dissonance (Krueger, *id.*, p. 129) ; ils tiennent compte de l'opinion des autres, s'influencent les uns les autres (*id.*, p. 11), bref, ils agissent comme dans une conversation « normale » (Myers & Macnaghten, 1999, p. 175), qui aurait lieu dans la vie « réelle » (Krueger, *id.*, p. 19). Mais même s'il s'agit d'une discussion ouverte, les arguments présentés n'en sont pas moins développés dans un but persuasif. C'est en cela que les *focus groups* se distinguent par exemple des réunions de prises de décisions (Marková et al., *id.*, p. 96).

On peut observer dans les micro-sociétés créées par les *focus groups* les influences verbales et non verbales¹⁰⁹ des membres du groupe entre eux, la reconstruction des discours dominants, suiveurs, excentriques, les incohérences, les « changement[s] d'opinion s'ajustant en cours de discussion pour plaire ou déplaire dans le jeu de rôle, la construction des majorités et des déviances » (Demers, 2010, p. 116), ainsi que le reflet de ce que les participants pensent que le chercheur attend d'eux. Les participants sont donc en représentation et tentent de préserver leur « face » et celle des autres en jouant des rôles (Kerbrat-Orecchioni, 2005), alors que cela est moins évident dans un entretien individuel (Demers, *ibid.*). L'environnement des *focus groups* permet aux participants de partager des émotions qui n'existeraient probablement pas dans d'autres formes d'interview parce que « *one of the hazard in getting information from people is that they often want to tell us how they wish to be seen as opposed to how they are* » (Krueger, 1994, p. 11). Néanmoins, les analogies avec la vie réelle s'arrêtent là parce que les groupes sont formés de manière non naturelle, étant limités à des échanges d'opinions sur un sujet donné et pour un temps délimité, et étant convoqués par une autorité (Demers, *ibid.* ; Kitzinger et al., 2004, p. 239 ; Marková et al., *id.*, p. 100), ce qui en fait des groupes *ad hoc*. En d'autres termes, ces groupes provoquent une rencontre sociale qui, même si elle reste artificielle, déclenche des rapports d'influence et des jeux de rôle entre les participants (Demers, *id.*, p. 111).

Enfin, parce qu'ils recréent « un milieu social momentané pour les participants » (Demers, *id.*, p. 116), les *focus groups* permettent de voir comment les options sont formées et négociées dans la société. Ces sociétés miniatures ou microcosmes permettent de révéler des pensées de groupes plutôt que des pensées d'individus (Wibeck et al., 2004, p. 260). Grâce aux questions

¹⁰⁹ Nous n'avons pas tenu compte des interactions non-verbales dans cette recherche, parce que le chercheur n'était pas présent lors des réunions ou que celles-ci se sont déroulées *via* Skype.

qu'ils génèrent à propos des relations entre les expériences individuelles, les discours, les groupes et la société (Kitzinger & Farquhar, 1999, p. 171), les *focus groups* aident à montrer la distinction entre la connaissance du sens commun (*common-sense knowledge*) mais qui est privée, i.e. "*knowledge of social realities, objects, relationships, anticipated experiences that make our daily living relatively orderly because it is habitual, routinised, normative and prescriptive*" (Marková et al., 2007, p. 21) et la connaissance partagée (Kitzinger & Farquhar, *ibid.*), i.e. les représentations sociales (Marková et al., *ibid.*) qui sont, elles, publiques, et que Marková définit comme des "*forms of socially shared knowledge of specific social phenomena circulating in public discourse, like those of madness, democracy, citizenship, terrorism, AIDS and so on*" (*ibid.*).

1.6.5 Les *focus groups* permettent d'étudier les représentations sociales

Tout ceci nous permet de retenir trois points :

a) Puisque les *focus groups* permettent au chercheur de penser la société en miniature, celui-ci peut donc étudier la formation et la transformation de la connaissance partagée et autres processus psychologiques (Marková et al., *id.*, p. 45). Tout part du fait qu'en plus d'être pensante, cette micro-société est parlante, ce qui crée une stimulation entre les participants qui communiquent et s'influencent les uns les autres. Ces influences réciproques permettent aux individus de stimuler leur propre potentiel afin de produire de nouvelles idées/pensées (Marková et al., *id.*, p. 46 ; Marková, 2004, p. 234). De plus, l'interaction générée dans les *focus groups* permet de vérifier les connaissances partagées existantes et d'en créer de nouvelles : "*circulation of ideas refers not only to contents that the participant co-constructs in dialogue here and now, but also refers to commonly shared knowledge which is rooted in the past and to ideas that are open towards the future*" (Marková et al., *id.*, p. 192). Ces connaissances partagées sont caractérisées par nature par des tensions, contradictions et ambiguïtés, en même temps que par des régularités et des thèmes récurrents, tels qu'on les retrouve dans les données obtenues lors de *focus groups* (Marková et al., *id.*, p. 46).

b) Puisque les *focus groups* sont des dialogues, ils produisent toujours de la signification et prennent en compte la perspective de l'autre (Marková, 1990). Il s'agit d'intersubjectivité qui, comme nous l'avons vu, est primordiale dans l'étude des interactions sociales, et même l'unique moyen d'accéder à la connaissance du social (Touré, 2010, p. 9) ; les *focus groups* sont idéaux pour cela car le groupe a une dynamique particulière qui détermine le comportement des individus (*ibid.*).

c) Puisque les *focus groups* « sont » communication, ils sont un bon moyen d'étudier les processus de production, de fonctionnement, de transmission et de transformation des représentations sociales par le biais des pratiques communicatives quotidiennes, i.e. par les interactions sociales et le discours (Jovchelovitch, 2004, p. 246 ; Salazar Orvig & Grossen, 2004, p. 263),

En d'autres termes, parce qu'ils sont fondés sur la communication, qui est elle-même au cœur de la théorie sur les représentations sociales (Kitzinger et al, 2004, p. 239), les *focus groups* permettent de voir comment les individus interprètent et reconstruisent des phénomènes sociaux, changent et créent du sens (Marková et al., 2007, p. 46) et donc, comment fonctionnent la formation et la transformation des représentations sociales, i.e. des

croyances¹¹⁰, de la connaissance et des idéologies (*id.*, p. 2 ; Sperber, 1996) et aussi des façons de penser, d'agir ou de parler (Wibeck et al., 2004, p. 253) qui circulent dans et sont partagées (en partie comme nous allons le voir ci-dessous) par la société, d'où la richesse de ce type de méthode en ce qui concerne les idées¹¹¹ et les interactions. Puisque nous nous intéressons à la façon dont l'étude des *focus groups* peut permettre de traduire l'impact de la société sur les individus et inversement, nous allons définir ce que nous entendons par « représentations sociales ».

Tout d'abord, parce que les représentations sociales renvoient elles-mêmes à du « sens contextualisé » (Collins & Marková, 2004, p. 291), les apports des données obtenues dans ces reproductions (quoique factices) de la société en miniature ne pourraient donc pas être acquis en dehors du contexte de groupe. Ainsi, l'importance de la personne en contexte fait des *focus groups* une méthode idéale pour notre recherche, qui perçoit le soi comme une construction sociale. Il faut aussi tenir compte du fait que les représentations sociales ne sont pas figées mais instables et hétérogènes (Salazar Orvig & Grossen, 2004, p. 263) et circulent par la communication : « sans communication, pas de représentations, et sans représentations, pas de communication » (Jovchelovitch, 2004, p. 248). Elles sont donc partagées et distribuées dans la société, en partie seulement (Wibeck et al., 2004, p. 253), car même si nous partageons des savoirs, des attitudes ou des émotions, cela ne signifie pas pour autant que nous partageons des représentations sociales, i.e. les représentations sociales ne sont pas uniquement l'expression d'un savoir partagé (Collins & Marková, *id.*, p. 298). « Cela indique seulement que nous pouvons supposer l'existence d'une représentation sociale et que celle-ci peut être étudiée de façon plus poussée » (*id.*, p. 297). Les articles réunis dans le Bulletin de psychologie de mai-juin 2004 s'intéressent tout particulièrement à l'utilité des *focus groups* dans l'étude des représentations sociales ; les *focus groups* seraient même « la méthode *par excellence* de la recherche sur les représentations sociales » (Jovchelovitch, *id.*, p. 251).

Voyons à présent comment se forment les représentations dans un *focus group* : la connaissance, tout comme la pensée, est indissociable du langage et des formes de communication (Moscovici, 2000), i.e. c'est dans et par le langage, le discours et l'action que se constituent et s'expriment les représentations (Wibeck et al., 2004, p. 253) au sein de la « société pensante » (Moscovici, 1984). Nos sociétés postmodernes changent constamment, au niveau technologique et en ce qui concerne les faits et questions de société ; les individus peuvent être influencés par ces changements et remettre en question ce qu'ils considéraient comme allant de soi jusqu'alors. C'est ainsi que de nouveaux phénomènes apparaissent dans des « cultures » dont la cohésion repose sur « des représentations partiellement partagées et des valeurs de base (Wagner et coll., 2001) » (Wibeck et al., *ibid.*). Ces nouveaux phénomènes deviennent alors des thèmes de débat pour les experts, les médias et les gens « ordinaires ». Elles s'ancrent ainsi dans des catégories qui sont connues et deviennent ensuite quelque chose que l'on peut comprendre et discuter (*ibid.*). C'est en échangeant les uns avec les autres et avec eux-mêmes que les individus testent des idées et génèrent un discours qui est à la fois cohérent avec les représentations sociales existantes et changeant par de nouveaux thèmes et de nouvelles idées. Les *focus groups* permettent aux participants de parler de questions qui sont importantes pour eux car le chercheur leur laisse la liberté de s'exprimer.

¹¹⁰ C'est parce que l'homme ne peut pas tout connaître et parce qu'il a besoin de réponses à ses questionnements majeurs que les croyances ont commencé à prendre forme (Bronner, 2003). On parle au quotidien des croyances populaires (au pluriel) de tel ou tel groupe. En philosophie, la croyance (au singulier) est « l'action de croire », i.e. un sentiment d'acceptation ou encore de « conviction intime ». Cela signifie que celui qui croit est persuadé que certains énoncés sont véridiques. On lui accole souvent le synonyme de « foi » ou « opinion » (Ricoeur, 1969). Ce que nous nommons « croyances partagées » sont des croyances qui sont communes à une communauté de locuteurs, qu'elle soit sociale, langagière, groupale etc. (Paveau, 2006, p. 32).

¹¹¹ Ou « représentations mentales », i.e. les processus biologiques qui opèrent dans le cerveau humain (Sperber, 1996) qui, associées aux « représentations publiques » (idées communiquées par les médias), se répandent dans les sociétés.

Lors de l'interaction, ils construisent « un réseau dialogique d'associations » (*ibid.*) dans lequel des thèmes et idées apparaissent, sont repris ou non, donnent lieu à des contre-argumentations et aboutissent à d'autres (nouveaux) thèmes/ (nouvelles) idées, qui n'auraient peut-être pas faits surface si le chercheur avait été plus directif avec des questions plus ciblées (*ibid.*). Cela permet ainsi de vérifier comment le sens est formé collectivement, en étudiant la façon dont les arguments sont enchaînés, justifiés, évalués (Wibeck et al., *id.*, p. 254).

Si le thème est récurrent lors de plusieurs discussions de groupes, il est alors possible de voir qu'il s'agit de présupposés qui sont partiellement partagés « culturellement » et socialement à propos de ce thème et de se rendre compte que ces présupposés proviennent de représentations sociales partagées qui circulent en dehors du petit cercle de ceux qui les ont instigués (*ibid.*). Le phénomène, qui est encore abstrait, est ensuite intégré dans le contexte social du quotidien, ce qui s'appelle un « ancrage ». L'ancrage est une stratégie par laquelle un individu ramène la nouvelle idée à des images, des vocabulaires, des classifications ordinaires pour les situer dans un contexte qui lui est familier (Wibeck et al., *id.*, p. 255). Il est possible, pour réaliser un ancrage, d'utiliser des analogies et/ou des distinctions. Celles-ci vont permettre aux personnes de faire des catégorisations (analogies) i.e. de classer un phénomène complexe en partie inconnu dans une catégorie déjà connue, ou des particularisations (distinctions) où le phénomène est exclu de la catégorie dans laquelle il était classé au départ, i.e. où il est traité comme un cas particulier (*ibid.*). Catégorisation et particularisation sont des stratégies cognitives interdépendantes et dialogiques (*ibid.*) qui ont été théorisées par Billig (1987). Cette théorie remet en question les jugements de catégorisation car la faculté qui nous permet de catégoriser est aussi celle qui nous permet de critiquer ces catégorisations en choisissant de les particulariser à la place (Billig, 1987). C'est de cette façon qu'un même présupposé peut donner naissance à des raisonnements complètement différents et parfois même opposés. Les données obtenues lors des *focus groups* permettent ainsi « d'étudier les présupposés culturels les plus profonds, largement répandus et non discutés (et rarement verbalisés), à partir desquels -plutôt que sur lesquels- les gens réfléchissent (Ragnar Rommeveit, communication personnelle) » (Wibeck et al., *id.* p. 260).

Pour résumer, nous reprendrons les propos de Marková et al.:

“[F]ocus groups discussions are not a neutral record of something pre-given and stable; rather, they contribute to creating and re-creating socially shared knowledge. Social representations are dynamic and not static; they are produced and reproduced in thinking and communication, have an unequal social distribution, are replete with heterogeneities and polyvocality, but they also tend to build upon some more or less common cultural assumptions” (2004, p. 164).

Pause

L'ouvrage de Sperber intitulé « la contagion des idées » illustre bien notre propos : pour l'anthropologue, les représentations les plus répandues et qui existent de façon durable constituent la « culture » d'une société. Le rôle de l'anthropologie consiste pour Sperber (*id.*) à comprendre ces représentations qui structurent les sociétés ou groupes par le biais de l'interprétation (et pas de la description (Clément, 1996, p. 187)) d'autres représentations (comme le mariage). Le modèle qu'il développe s'intéresse précisément à la façon dont les représentations se diffusent matériellement dans les sociétés, entre les individus et à l'intérieur d'eux-mêmes. Ainsi les idées (qui sont des représentations) se propagent selon divers facteurs psychologiques (comme la « pertinence » de l'idée i.e. une sorte de « rentabilité de l'idée » qui dépendrait de la facilité à utiliser celle-ci en fonction de la somme de phénomènes qu'elle

permet d'expliquer) et écologiques, qui dépendent par exemple de la confiance qui est placée en l'émetteur de l'idée et donc de son autorité (*id.*, p. 126).

Ce qui nous intéresse particulièrement dans l'étude de la formation des représentations sociales au sein des *focus groups*, c'est que les recherches sur ces dernières sont liées aux recherches sur les cultures, si l'on considère qu'une culture, dans sa définition la plus large, signifie un « partage de significations » (Jovchelovitch, 2004, p. 247). Dès lors, observer comment les représentations sociales se forment ou se retrouvent dans l'analyse de *focus groups* peut permettre de voir comment différentes « cultures » sont présentes dans différentes représentations sociales partagées et pas seulement dans une ethnie, une nation, etc. Cela est possible si l'on garde en tête l'idée suivante : « [e]n ces représentations se retrouvent des éléments qui renvoient à chacun des membres et à la totalité qu'ils constituent, et chaque membre possède une représentation qui est toujours une synthèse entre le soi, l'autrui et l'observateur » (*ibid.*)¹¹². C'est, en substance, le principe de l'interculturel renouvelé.

Donc, nous considérons que les discussions obtenues lors des *focus groups* ne sont pas le reflet de connaissances sociales partagées qui pourraient être étudiées par une analyse de contenu, s'entend le contenu de l'esprit, mais qu'elles ne sont pas non plus entièrement le produit de l'interaction qui a cours pendant ces discussions, qui reviendrait à une analyse de l'ici et maintenant. Nous pensons à l'instar de Marková et al. (2007, p. 50) que ces deux façons de voir conduiraient à une décontextualisation de la connaissance humaine : prendre en considération le contexte immédiat dans lequel a lieu la discussion n'empêche pas de reconnaître que les membres de ces groupes, comme tout individu, partagent des connaissances sociales qui leur permettent de s'impliquer dans la vie sociale. C'est dans cette optique que nous serons prudente dans l'analyse des données et tâcherons a) de ne pas nous focaliser uniquement sur la conversation *hic et nunc* car nous gardons en tête le fait que les individus appartiennent à divers groupes sociaux et b), d'englober nos résultats dans une optique plus vaste, qui concerne les enseignants de communication interculturelle dans le supérieur en Finlande, tout en veillant à ne pas généraliser. Nous espérons ainsi que notre recherche garde une certaine portée.

1.6.6 Les *focus groups* et l'importance du contexte

Les *focus group* sont une méthode d'analyse contextuelle car ils évitent de se focaliser sur l'individu hors de son contexte social ou de ses interactions avec les autres (Wilkinson, 1999, p. 64). Selon Baribeau, l'intérêt des *focus groups* réside dans le fait que la collecte des données n'est accessible que par l'interaction : grâce à l'interaction qu'ils génèrent, ils permettent au chercheur de produire des données « riches, originales, éclairantes » (2010, p. 45) qui ne lui seraient pas accessibles autrement (Wilkinson, *id.*, p. 67), comme nous l'avons déjà dit. Ils sont en eux-mêmes un contexte social à partir du moment où l'on considère que toute discussion durant laquelle des individus génèrent du sens est contextuelle (*ibid.*). Le contexte d'un *focus groups* donne l'occasion de voir comment les individus génèrent du sens, i.e. comment les opinions sont formulées, exprimées ou modifiées dans ce contexte d'interaction (Barbour & Kitzinger, 1999, p. 5), d'autant plus que les attitudes et perceptions par rapport à un sujet donné sont développées grâce à l'interaction (Krueger, 1994, p. 10). Le sens y est négocié et renégocié en permanence et les participants apportent leur expérience

¹¹² Les *focus groups*, pour Jovchelovitch, sont constitués d'une relation soi-autrui observée par un tiers.

personnelle pour lui donner un sens collectif, ce qui ne se produit pas dans une entrevue individuelle (Wilkinson, *ibid.*) où l'interaction se fait entre l'interviewer et l'interviewé qui décrit comment il réagirait/a réagi dans telle ou telle situation sociale. Dans un groupe, au contraire, une multitude de points de vue s'échangent et se changent et les participants réagissent les uns par rapport aux autres. C'est ce comportement qui est directement observable dans un groupe focalisé, où l'autre est vu en tant que "*contrastive other to illustrate speaker's own critical powers and thereby enhance his or her own identity*" (Wilkinson, *ibid.*).

Ainsi, les participants examinent la façon dont ils sont à la fois similaires et différents les uns des autres (Morgan, 1998, p. 12). D'ailleurs, selon Morgan (*id.*, p. 97), les *focus groups* sont idéaux lorsque l'objectif est d'écouter et d'apprendre des autres : il est alors possible d'explorer les thèmes recherchés à travers les conversations entre les participants. C'est pourquoi l'un des grands avantages des groupes focalisés réside dans le fait que l'on peut apprendre beaucoup sans avoir de questions précises à poser car le contexte et l'interaction permettent de comprendre les pensées et expériences des participants.

1.6.7 Les *focus groups* permettent d'étudier les identités multiples et les voix internes et externes que l'on peut analyser grâce au dialogisme : explications et utilités

Ainsi, par le contexte social observé dans les *focus groups*, le chercheur peut voir directement la co-construction du sens à travers les interactions entre les participants (Wilkinson, 1999, p. 68) et il peut aussi se rendre compte de la façon dont les identités s'élaborent, à travers les remises en questions et les provocations entre les divers membres du groupe (*ibid.*), mais surtout à travers les diverses interprétations des participants, car comme le rappellent Marková et al., "*it is very often forgotten that it is the participants' interpretations that bring out the multiplicity of their identities*" (2007, p. 104). En effet, les identités sont constamment négociées, entre les membres du groupe mais aussi avec d'autres personnes qui ne sont pas présentes, le chercheur inclus (Chiu & Knight, 1999, p. 104). Ainsi, le fait que les *focus groups* permettent d'explorer les expériences mutuelles et les identités aide le chercheur à prendre en compte les voix que l'on n'entend pas (dialogisme de Bakhtine) (Michell, 1999, p. 36). Tout ceci implique différentes « identités », qu'elles soient temporaires ou permanentes, ainsi que des références à des participants, présents ou absents, des groupes ou des sociétés invisibles (Marková et al., *id.*, p. 47).

En effet, les discussions ouvertes qui ont lieu dans les *focus groups* montrent que le discours contient différentes voix, notamment lorsque les participants font entendre des citations hypothétiques, prêtant des opinions stéréotypées à des participants virtuels (Wibeck et al., 2004, p. 258). Ce discours virtuel ou hypothétique leur offre plusieurs possibilités : a) se distancier par rapport à des propos qu'ils n'auraient peut être jamais prononcés sans l'aide des ces voix et points de vue virtuels (dans ce cas par exemple, le participant fictif cité peut parfois être critiqué et pris pour cible sans que cela engage le locuteur, qui a répété le discours en question sans le prendre en charge et qui, de ce fait, garde la face puisqu'il n'est pas responsable de ce qui a été dit), b) masquer l'embarras de devoir parler de choses peu familières, auquel cas il est possible de se « cacher » derrière d'autres voix, c) au contraire la voix d'un énonciateur qui n'est pas le locuteur peut permettre à ce dernier d'appuyer son propos (Vincent & Perrin, 1999), si le participant virtuel est considéré comme un expert, d) susciter l'adhésion (Tannen, 1989), e) éviter de résumer ou de reformuler ce qui a été dit (Holt, 1996), f) proposer plusieurs facettes d'une situation, i.e. plusieurs opinions différentes ou enfin, g) se rendre compte lui-même de ce qui a été dit (Wibeck et al., *id.*, p. 259).

L'utilisation de participants virtuels peut aussi servir à ancrer de nouveaux phénomènes dans l'expérience quotidienne, lorsqu'ils sont acteurs de séquences narratives (Wibeck et al., *id.*, p. 258). Un participant fictif qui émet du discours virtuel (ou participant virtuel) peut être collectif ou individuel i.e. représenter le discours d'une personne ou de plusieurs qui pourraient dire la même chose, comme un corps de métier par exemple. Wibeck et al. (*ibid.*) ont remarqué que beaucoup de participants de *focus groups* se sentaient contraints de montrer une opinion tranchée (« pour » ou « contre »), et que s'associer à des participants virtuels constituait pour les participants réels un moyen de ne pas avoir à se positionner.

Pause : Marková et al. notent également la préférence pour la dichotomie « eux » vs. « nous » plutôt que « on » ou autre tournure impersonnelle ; la conversation se rapproche par là des commérages et reporte les questions sur le monde plus restreint de la vie privée (2007, p. 99). Pour Kitzinger (2004, p. 300), observer cette dichotomie permet de voir comment le groupe négocie une identité collective ou une communauté de vue. Il est également possible d'observer des cas de formulation extrême comme « tout le monde » ou « personne », des exagérations, mais aussi des contradictions, des ambiguïtés, des glissements de sujet, de l'ironie ou de l'humour noir qui vont nous permettre une analyse intéressante de la co-construction identitaire des participants, car ces manifestations contiennent un grand nombre d'informations.

En définitive, parce qu'une discussion en cours ne réfère pas forcément uniquement aux personnes en présence, mais aussi à des dialogues avec des participants absents ou virtuels et même des dialogues avec soi-même ou dialogues internes (Marková et al., *id.*, p. 49), avec le sens commun ou avec d'autres discours qui ne sont pas nécessairement directement ou explicitement montrés, on ne peut considérer les groupes et les sujets sont homogènes, mais plutôt qu'ils présentent de multiples caractéristiques une fois inscrits dans la complexité du dialogisme (Marková et al., *id.*, p. 104). Rappelons que, selon le dialogisme bakhtinien, tout discours tient implicitement compte de la réponse attendue en même temps qu'il est lui-même une réponse à un discours antérieur, qui a pu avoir lieu bien avant et dans d'autres lieux. Cela implique que l'analyse doit prendre en considération l'hétérogénéité du sujet parlant¹¹³ (qui est composé de plusieurs identités sociales à partir desquelles il peut s'exprimer) et la façon dont les participants interprètent les discours des uns et des autres, comment ils relient leur propre discours à celui des autres, comment ils mettent en mots de nouvelles idées, comment ils amènent certains sujets, comment ils s'entendent ou ne s'entendent pas sur ces sujets, etc. (Marková et al., *id.*, p. 49). Tout ceci ne facilite pas la tâche du chercheur, qui doit pourtant garder ces éléments en tête lors de son analyse et vérifier non seulement ce qui est dit mais aussi pourquoi cela est dit, pour qui, comment, qui parle etc., ce qui soulève la question de la complexité et de l'hétérogénéité de l'identité des participants. Ainsi, on voit bien que l'expérience humaine se construit dans des contextes sociaux spécifiques: le sens collectif s'élabore, les significations (*meanings*) se négocient et les identités se transforment grâce à l'interaction (Wilkinson, 1999, p. 65). De manière générale, les *focus groups* sont reconnus par les chercheurs comme un bon moyen d'observer la mise en œuvre du changement chez l'être humain (Morgan, 1998, p. 5 ; Barbour, 1999).

1.7 Composition des groupes centrés

¹¹³ Ce qui n'est pas la même chose que « l'hétérogénéité des paroles mêmes de ce sujet parlant ».

1.7.1 Nombre de groupes

La plupart des manuels pratiques pour réaliser des groupes centrés recommandent l'utilisation de trois à six groupes (Davila & Domínguez, 2010), ce chiffre pouvant s'élever à une douzaine dans certains cas (Krueger, 1994, p. 6), mais tout dépend des besoins du chercheur : Krueger (*id.*, p. 96) suggère de planifier trois sessions puis d'en ajouter si rien n'a « émergé » au bout de ces sessions initiales, et ce jusqu'à ce que les thèmes se répètent. Après avoir conduit un certain nombre de groupes, le chercheur peut avoir identifié les idées principales qui l'intéressent et décider alors de réduire le temps pour certaines questions, d'en éliminer d'autres ou d'en ajouter et d'avoir ainsi besoin de réaliser encore d'autres discussions (*id.*, p. 145). Lorsque les discussions deviennent répétitives, le chercheur atteint un point de « saturation théorique » (Morgan & Scannell, 1998, p. 78). Il y a saturation lorsque l'ajout de nouveaux groupes n'apporte plus d'informations ; il y a alors peu d'intérêt à continuer à planifier des rencontres. Selon Morgan (*ibid.*), le nombre de groupes est peu important en comparaison du fait d'avoir complètement épuisé ou saturé le sujet d'étude. Si pratiquement tous les participants ont la même opinion sur le sujet après la réalisation de quelques groupes, alors il n'y a plus rien d'autre à entendre (*id.*, p. 77) et il convient d'arrêter de prévoir des discussions. La question à se poser pour savoir s'il faut continuer à organiser des entrevues est de se demander si les informations obtenues sont intéressantes ou si elles sont une perte de temps. Nous ne cherchions pas à obtenir des réponses exhaustives à plusieurs questions mais à entendre du discours sur un sujet. Le nombre de groupes utilisés dans ce cas n'est donc pas primordial. Wilkinson (1999, p. 76) donne l'exemple d'études qui comportent seulement trois ou quatre groupes et précise que l'utilisation de *focus groups* est inadéquate pour des études à grande échelle (*ibid.*). D'après Krueger (1994, p. 6), les groupes peuvent être conduits plusieurs fois avec le même type de participants afin de pouvoir établir des modèles et des tendances, mais cela n'est pas notre but.

1.7.2 Nombre de participants par groupes

Pour Baribeau (2009, p. 135), les manuels sur le sujet précisent que le nombre de personnes par groupe varie entre quatre et douze (également, Krueger, *id.*, p. 17), avec une moyenne de huit personnes : six à dix pour Krueger (*ibid.*), quatre à huit pour Kitzinger et al., 2004, p. 240) et six à huit pour Jovchelovitch (2004, p. 245). Baribeau mentionne les impératifs économiques, politiques et culturels qui déterminent la création de l'échantillon et affirme que « l'essentiel pour un chercheur est de créer les meilleures conditions possibles pour que les participants se sentent à l'aise d'exprimer non seulement leur point de vue (objectif propre à l'entretien individuel, par exemple), mais davantage, de discuter, en toute sérénité, des aspects qui les opposent, qui les relient, des nuances entre leurs visions, leurs croyances ou leurs opinions, objectifs qui sont justement visés par ce dispositif » (*ibid.*).

Selon Barbour et Kitzinger (1999, p. 8), le nombre idéal de huit à douze participants est trop important dans la majorité des études sociologiques. Cinq ou six personnes sont largement suffisantes pour les chercheuses, ce chiffre pouvant même être réduit à trois personnes. Davila et Domínguez (2010) recommandent trois à six participants, tandis que Krueger (1994, p. ix) reconnaît que l'usage traditionnel qui veut que les groupes soient composés de dix à douze participants ne convient pas à des sujets complexes. Le spécialiste américain des *focus groups* écrit que les groupes plus réduits (quatre à six participants), appelés aussi « mini *focus groups* », sont de plus en plus utilisés (*id.*, p. 79) car ils offrent davantage de temps de parole

aux participants, ils sont plus faciles à mettre en place au niveau du recrutement et possèdent un avantage logistique indéniable car ils peuvent être organisés à domicile ou dans un restaurant par exemple (*ibid.* ; également Morgan, 1998, p. 48). Barbour (1999) ajoute que les groupes restreints sont plus pratiques pour obtenir un meilleur enregistrement des données. Rappelons que l'objectif est d'obtenir des informations de nature qualitative à partir d'un nombre de personnes prédéterminé et limité (Krueger, *id.*, p. 14). En définitive, les groupes doivent être suffisamment petits pour permettre à chacun de s'exprimer et suffisamment grands pour offrir une variété de perceptions (*id.*, p. 17). Mais il se peut aussi que les critères de sélection soient tellement exigeants/étroits que les recrutements finissent par ne concerner qu'une infime partie de la population (Morgan & Scannell, 1998, p. 95) et conduire le chercheur à organiser des groupes plus réduits, ou au contraire un éventail trop large et ne plus être vraiment efficaces. Krueger reconnaît enfin que ces groupes réduits permettent d'aller plus en profondeur mais qu'ils limitent en même temps l'exploration de la gamme sociale d'expériences. Nous ne partageons pas ce point de vue puisqu'il est impossible de toute façon d'obtenir la totalité des opinions sur un sujet donné et que, de plus, cette opinion pourra changer par la suite.

Nos groupes sont composés de deux à six personnes, il y a eu des annulations de dernière minute et la population concernée au départ, bien que quasiment impossible à quantifier à cause du manque de définition du terme « interculturel », n'était pas suffisamment conséquente dans un pays qui compte environ cinq millions d'habitants pour organiser beaucoup de groupes avec six ou huit personnes. Précisons enfin que, quel que soit le nombre de personnes qui compose le groupe dans notre étude, les discussions ont duré environ une heure trente, sans directive de notre part. De manière générale, la plupart des groupes centrés durent environ une heure mais ils peuvent s'étendre sur plusieurs heures (Kitzinger et al., 2004, p. 241).

1.7.3 Hétérogénéité ou homogénéité des groupes?

La question est partagée dans les ouvrages sur le sujet. Krueger (1994, pp. 13-14) pense que les groupes sont plus efficaces avec des participants qui se ressemblent parce que les individus ont tendance à se livrer plus facilement à des personnes qui leur sont similaires. Pour Morgan également (1998, p. 91), les personnes en présence doivent être similaires, ou du moins se percevoir comme telles (Morgan & Scannell, 1998, p. 59), afin de perdre moins de temps à se définir aux yeux des autres i.e. à se connaître avant de partager des informations personnelles, pour passer plus de temps à parler du sujet.

Lee (1999, p. 70) préconise aussi l'homogénéité des participants à l'intérieur du groupe (au niveau de l'âge, du sexe) mais recommande leur hétérogénéité entre les groupes (par exemple, les anciens vs. les jeunes, les hommes vs. les femmes), car cela permet selon lui de favoriser la comparaison et l'interprétation des données. Morgan & Scannell (*id.*, p. 81) considèrent qu'il vaut mieux utiliser moins de segments et décider quelles différences entre les gens requiert une attention particulière. Ils suggèrent donc de ne pas diviser les groupes en segments si cela n'est pas nécessaire au projet et insistent sur le fait qu'il n'est pas judicieux de séparer systématiquement les hommes des femmes (par exemple) si cela n'est pas indispensable à la recherche. Puisque nous ne cherchions pas à faire de comparaison entre l'âge, le genre, la nationalité ou autre critères et que, de manière générale, nous ne souhaitons pas nous focaliser sur les différences, nous avons choisi des groupes hétérogènes car nous estimons qu'opter pour des groupes homogènes revient à déterminer les caractéristiques d'un groupe selon des critères externes ou *a priori*. De plus, si nous percevons les *focus groups*

comme des micro-sociétés, il convient de se rappeler qu'aucune société n'est composée uniquement d'hommes ou de femmes, de personnes appartenant à la même tranche d'âge, etc.

Pour Jovchelovitch aussi, il ne faut pas réduire le groupe à une unité homogène, mais comprendre que « l'unité d'un groupe n'est pas constituée par l'accord complet entre ses membres, mais bien par la construction d'un espace groupal dans lequel l'hétérogénéité constitutive du groupe peut s'exprimer sans peur ni menace. Lorsque la multiplicité du groupe et dans le groupe s'exprime, nous pouvons alors entendre, en son sein, la pluralité des voix de tous les groupes qui existent au-delà de ses limites, sans pour autant en être constitutifs » (2004, p. 248).

1.7.4 Choisir des participants qui se connaissent ou non?

La littérature sur les *focus groups* présente également de nombreuses contradictions à ce sujet. Beaucoup de chercheurs préfèrent travailler avec des groupes de personnes qui se connaissent déjà car ceux-ci seraient plus productifs : ils sont un réseau qui connaît le genre de problèmes qui pourraient surgir dans la discussion et ils ont de plus établis au préalable leur propres normes de ce qui peut être dit ou non (Barbour & Kitzinger, 1999, p. 8). Pour Morgan au contraire (1998, p. 91), les *focus groups* sont faits pour rassembler des personnes qui sont étrangères les unes aux autres, lors d'une session, afin de parler de sujets émotionnellement impliquants et controversés, d'où l'importance de l'anonymat (*id.*, p. 87). Dans les groupes de personnes qui ne se connaissent pas, les différences entre les participants sont plus éclairantes et le fait d'interagir avec des étrangers évite les inhibitions. Lee (1999) préconise également le travail avec des personnes qui ne se connaissent pas, car ceux qui se connaissent pourraient partager des suppositions tacites. De même, pour Krueger (1994, p. 13), il n'y a pas de conséquences à se révéler à un inconnu car l'expérience, même profonde, se terminera à la fin de la réunion. Etant donné le peu de participants de notre étude, nous n'avons pas eu l'occasion de nous interroger sur cette question, mais partant toujours du principe selon lequel les *focus groups* sont des micro-sociétés composées d'une population variée, nous n'aurions pas voulu intervenir pour séparer les groupes dans ce sens. Ainsi, dans les groupes que nous avons constitués, certains participants se connaissaient parfois et d'autres non. Il y a aussi eu quelques fois des rapports hiérarchiques au niveau professionnel et générationnel au sein des groupes, mais comme nous l'avons dit, ces différences sont naturelles comme elles le sont au sein de la société en général et doivent donc se retrouver même dans un groupe « factice » (qui a été réuni pour les fins d'une recherche).

1.7.5 Groupes structurés ou moins structurés ?

Il arrive que le chercheur ne sache pas exactement ce qu'il cherche, qu'il ne soit pas sûr de ce qu'il veut trouver. Lorsque le chercheur n'est pas clair sur les informations qu'il veut obtenir, il ne peut pas élaborer les questions (Foddy, 1993, p. 32). Il lui faut dans tous les cas écrire quelles informations il pense obtenir pour chaque question qu'il met au point. Le but est alors exploratoire et les *focus groups* sont un très bon choix pour connaître ce qui va l'intéresser. Une approche moins structurée est permise, où le modérateur est plus flexible et où des questions ouvertes vont amener la discussion sur les intérêts et préoccupations des participants (Morgan & Scannell, 1998, p. 45). Les *focus groups* moins structurés se basent sur moins de questions que dans un groupe plus structuré et ces questions sont plus générales

(*id.*, pp. 48-49). Ce sont des questions ouvertes qui invitent les participants à explorer davantage le sujet et c'est bien là l'objectif lorsque l'on cherche à connaître les pensées, sentiments et expériences de plusieurs personnes. Les participants ont alors plus de liberté pour suivre leurs propres intérêts (*id.*, p. 49) et pour choisir le contenu des discussions. Dans des groupes plus structurés, ce sont les questions qui gouvernent le contenu de la discussion et l'impact du modérateur est plus fort sur la dynamique du groupe. Nous ne cherchions pas d'informations précises, seulement de la discussion autour d'un thème, mais nos questions ont été formulées afin d'emmener les participants dans certaines directions pour qu'ils discutent de plusieurs facettes du sujet.

1.8 Préparation en vue des focus groups

Après s'être demandé pourquoi cette recherche, quelle sorte d'informations/données sera produite, lesquelles auront une importance particulière, comment elles seront utilisées (Krueger, 1994, p. 43), qui sera contacté en fonction des choix effectués et de l'objectif de la recherche (et pour cela, il faut utiliser des critères de sélection adéquats), le chercheur se demandera encore comment localiser les participants, quel est l'endroit le plus approprié pour les discussions et quelles sont les questions à poser (*id.*, p. 48).

1.8.1 L'invitation/les participants

Dans les *focus groups* les participants sont soigneusement sélectionnés : il n'y a pas d'invitation ouverte au public ou générale (*id.*, p. 223). Les participants ont été contactés environ trois mois avant les entrevues. Ils ont été recrutés par email à partir des sites internet des universités finlandaises : le chercheur a rassemblé tous les cours et programmes comportant les mots « culturel », « interculturel » ou « multiculturel » (en français, en anglais et en finnois) et a ensuite contacté les enseignants responsables de ces cours ou programmes pour leur demander s'ils voulaient bien participer à une recherche visant au départ à mieux connaître ce que les enseignants de communication interculturelle en mobilité enseignaient à leurs étudiants, et ce dans plusieurs pays d'Europe. Notre recherche s'est ensuite restreinte aux enseignants d'interculturel dans le supérieur en Finlande, à cause de l'ampleur de la tâche s'il s'était agi de tous les pays d'Europe et du fait que cette restriction nous a parue plus logique. Les enseignants qui ont bien voulu participer ont ensuite suggéré d'autres noms de leurs collègues ou leur ont encore demandé de nous contacter. Ceci est une technique recommandée par Morgan & Scannell (1998, p. 89), qui consiste à demander aux participants les noms d'autres éventuels participants, par effet boule de neige (*snowball sampling*).

L'important pour motiver les participants est qu'ils se sentent impliqués dans un projet de recherche intéressant et profitable (Krueger, 1994, p. 94), qui apporte des résultats significatifs et qui leur donne l'opportunité de partager leurs idées (Morgan & Scannell, 1998, p. 99). Pour un recrutement réussi, il est également primordial qu'ils sentent qu'ils ont été spécialement sélectionnés pour parler avec d'autres personnes qui partagent les mêmes caractéristiques qu'eux (*id.*, p. 98). Pour cela, il est essentiel lors du premier contact par email de personnaliser celui-ci : chaque participant doit sentir que l'on a besoin de lui/elle pour cette interview (Krueger, *id.*, p. 89 ; Morgan & Scannell, *id.*, p. 110), i.e. que son expérience et/ou sa sagacité sont d'une grande valeur pour l'étude (Krueger, *id.*, p. 90). Il convient de leur faire comprendre que leur point de vue est important et pour cela, il faut se mettre à leur place

(Morgan & Scannell, *id.*, p. 91). Il est également judicieux de faire un suivi tout au long de la démarche et de faciliter leur participation autant que faire se peut (Morgan & Scannell, *ibid.*), en leur envoyant des rappels par exemple (Krueger, *id.*, p. 90). Si certains participants pensent que le projet de recherche est contre leurs intérêts, ils ne vont pas forcément aider le chercheur (Foddy, 1993, pp. 72 et 74). Morgan & Scannell (*ibid.*) et Krueger (*id.*) recommandent également d'offrir une compensation financière pour s'assurer que les personnes qui se sont engagées participeront bien, ce que nous n'avons pu réaliser faute de moyens financiers. Cependant, les spécialistes proposent comme alternative d'offrir un repas ou des rafraîchissements ; nous avons opté pour cette dernière solution, seulement en tant que remerciement. Enfin, il est important tout au long de la procédure de respecter les codes d'éthique, la confidentialité, la sécurité (Kitzinger et al., 2004, p. 239), la vie privée et l'anonymat (ce qui peut être difficile pour des personnes qui travaillent ensemble) des participants (Morgan, 1998, p. 87).

1.8.2 Le questionnaire

Un questionnaire a été envoyé à chaque participant¹¹⁴ (cf. annexe 1) avant les entretiens afin de mieux les connaître et surtout d'obtenir des détails sur leur métier et leur formation. Le début du questionnaire concernait le profil des participants, l'évolution de leur carrière, la nature des cours d'interculturel qu'ils enseignent ou ont enseigné, leur sentiment par rapport à leur métier, une description de leurs cours et des suggestions de thèmes qu'ils souhaitaient aborder durant le groupe centré. L'objectif était de connaître l'intitulé et le contenu des cours proposés, ainsi que les sentiments des enseignants par rapport à leur métier et leur éventuelle formation à l'interculturel. Les questions ouvertes posées en fin de questionnaire étaient sensiblement les mêmes que celles qui ont été distribuées lors de la réunion. Nous avons prévu de les combiner aux données issues des *focus groups* ainsi qu'à des observations de classe, des analyse programmes, des articles des enseignants-chercheurs participants et des entretiens individuels (que nous avons déjà récoltés) dans une analyse croisée ultérieure, afin de voir les éventuelles contradictions dans les discours d'une même personne sous un format différent (en interaction et individuellement) et en d'autres temps. Les questionnaires contiennent pour Baribeau (2010, p. 33) des informations plus nuancées et plus riches.

1.8.3 La maquette

Van der Maren (2010, p. 138) propose d'envoyer une maquette préliminaire aux participants, afin que ceux-ci aient moins besoin de demander des informations au chercheur. Elle précise le déroulement de l'entretien, le rôle de chacun, le mode d'enregistrement, la manière dont l'analyse sera faite, une liste des questions et des thèmes, et les règles à respecter pour un bon déroulement (*id.*, p. 135). Nous n'avons pas souhaité parler de l'analyse des données pour que les participants ne soient pas orientés dans une certaine direction, étant donné que la plupart sont des chercheurs qui connaissent la façon de procéder et peuvent être influencés dans leurs discours. Nous n'avons pas non plus fourni la liste des questions car celles-ci étaient plus ou moins les mêmes que dans le questionnaire et dans l'optique d'obtenir de la spontanéité. Nous avons ajouté l'objectif de la recherche, le but de l'entretien, la préparation (articles, plan de

¹¹⁴ Voir note de bas de page 103 pour plus de détails sur le questionnaire.

cours etc. qu'ils pouvaient apporter), la durée, les horaires, la date, le lieu, et les considérations liées à l'éthique (cf. annexe 2).

1.8.4 L'environnement et le déroulement

Nous avons écrit qu'il arrivait fréquemment en Grande-Bretagne que les réunions aient lieu dans des restaurants ou à domicile. Cependant, il est préférable d'après Krueger (1994, p. 48) d'éviter les distractions dans la salle de réunion et en conséquence, les bars ou restaurants sont plutôt à écarter parce que le bruit pourrait gêner l'enregistrement. Etre assis à une table est également préférable afin que les participants soient moins gênés par leur corps (*ibid.*). Nous avons réservé des salles d'études dans les universités dans lesquelles les enseignants travaillaient.

Il est essentiel de créer un environnement chaleureux et détendu au début de la conversation en accueillant les participants, en les mettant à l'aise et en parlant de choses et d'autres (*id.*, p. 108). Puis, il convient de rappeler les règles de base (éthique, respect de l'anonymat par le chercheur, liberté d'expression...), de revoir le thème principal et de répondre aux éventuelles questions. Il est bien également de faire un tour de table pour faire un essai de voix en enregistrant les noms et prénoms des participants, afin de les reconnaître lors des transcriptions (Barbour & Kitzinger, 1999, p. 15).

Il convient ensuite de rappeler que l'atmosphère d'un *focus group* doit être permissive, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses, mais plutôt des points de vue différents (Krueger, *id.*, p. 13). Il est donc important de mentionner que leur opinion importe et qu'ils devraient se sentir libre de la partager, même si elle diffère de celle des autres.

A la fin de la discussion, il est essentiel pour Barbour et Kitzinger (*id.*, p. 9) de s'assurer que les participants ont la possibilité de s'exprimer en dehors du groupe avec un questionnaire ou un débriefing au téléphone (également Kitzinger et al., 2004, p. 242). Nous avons réalisé avec chacun d'entre eux un entretien individuel, qui leur a permis de s'exprimer différemment et de donner leurs commentaires personnels. Ces entretiens ont eu lieu avant ou après les discussions, pour des raisons pratiques d'organisation. Les participants ont, dans tous les cas, eu la possibilité de s'exprimer après la session, par email.

1.8.5 Les questions

Krueger (1994, p. 54) suggère de poser une douzaine de questions, en commençant par des questions d'ouverture afin d'identifier les caractéristiques que les participants ont en commun et d'aider la conversation à démarrer ; cela peut être des questions autobiographiques ou générales (Morgan & Scannell, 1998, p. 50). Viennent ensuite les questions d'introduction pour amener le sujet et pour parler des expériences passées. Les réponses à ces questions ne visent pas seulement à favoriser une dynamique de groupe détendue, mais ils sont aussi une importante source de données dans les groupes moins structurés (*ibid.*). Puis sont posées quelques questions de transition, suivies de deux à cinq questions clés, de quelques autres pour clore la discussion, d'un résumé et de quelques questions finales pour ouvrir le sujet, pour les suggestions, les questions etc. Morgan & Scannell (*id.*, p. 53) proposent quant à eux de commencer par des questions ouvertes, puis trois ou quatre questions sur le sujet principal et de terminer par quelques questions spécifiques.

Les questions sont des stimuli pour les participants, qui sont orientés vers des discussions plus libres quand les questions sont ouvertes, i.e. qu'elles leur laissent le champ libre pour répondre, qu'elles ne portent pas leur attention sur un aspect spécifique et qu'elles leur permettent de révéler ce qu'ils ont en tête (Krueger, 1994, p. 57). Pour ce faire, une approche moins directive consiste à poser des questions commençant par « qu'est-ce que » ou « comment » plutôt que par « pourquoi » (*id.*, p. 59). Pour Krueger, les *focus groups* sont principalement composés de questions ouvertes qui permettent aux participants de choisir la façon dont ils vont répondre, mais il ne s'agit pas pour autant d'une discussion ouverte sur rien d'intéressant, précise-t-il (*id.*, p. 223).

Pour élaborer ces questions, Krueger (1994, p. 63) conseille de faire un *brainstorming* puis de choisir les questions les plus pertinentes. Il recommande d'aller du général au spécifique (*id.*, p. 67). Ces questions doivent être le plus juste possible et doivent bien cibler le sujet afin que les données soient plus faciles à analyser (Morgan, 1998, p. 10). Cela peut sembler évident mais d'après Foddy (1993, p. 2), les questions sont mal formulées dans 74% des cas et conduisent à des interprétations faussées dans 58%. Il arrive parfois qu'elles soient mal comprises. Pour éviter cela, elles ne doivent pas être trop longues (*id.*, p. 36) et ne pas comporter de vocabulaire trop difficile (*id.*, p. 41), à connotation négative (*id.*, p. 43) ou de simple ou double négation (*id.*, p. 49). En effet, les réponses à une même question peuvent être différentes si l'on change le vocabulaire (*id.*, p. 88). Le contexte influe également sur les réponses (*id.*, p. 53). Enfin, si des changements radicaux ont été apportés aux questions durant le processus, il ne faut pas utiliser les données obtenues lors des premiers entretiens pour une analyse commune (Krueger, 1994, p. 69). Notre objectif était de laisser les participants libres d'interpréter les questions à leur guise sans qu'il y ait de bonnes ou de mauvaises interprétations, sachant que l'influence du chercheur ne peut être évitée à cause de la manière dont il élabore ses questions.

1.8.6 La place du modérateur/ Le rôle du chercheur

Globalement, les manuels sur les *focus groups* préconisent la présence d'un animateur expérimenté et compétent, et précisent que son rôle est plus difficile dans un groupe que dans un entretien individuel car il doit savoir quand intervenir ou rester silencieux (Kitzinger et al., 2004, p. 239). De plus, il ne doit pas contrôler le groupe mais l'animer et expliquer aux membres du groupe qu'ils doivent se parler entre eux et ne pas s'adresser à lui. Il doit encourager la discussion, en étendre les limites, la recadrer, demander aux participants d'éclaircir leurs points de vue ou de justifier leurs opinions. Kitzinger et al. (2004, p. 241) précisent que, dans les entretiens individuels, c'est le chercheur qui analyse la différence de points de vue tandis que, dans un groupe, ce sont les membres du groupe qui l'analyse avec le chercheur, sur le moment (*id.*, p. 239). En définitive, le rôle du modérateur consiste à maintenir le groupe centré sur la question, tout en lui laissant suffisamment de liberté pour orienter la discussion à son gré (Jovchelovitch, 2004, p. 245).

Même si la grande majorité des manuels concernant les *focus groups* considèrent qu'un modérateur chevronné doit maintenir une discussion cohérente (Morgan, 1998, p. 34), de plus en plus de scientifiques organisent des sessions de groupe de type « informel et souple afin d'encourager la spontanéité des discours quotidiens » (Kitzinger et al., *id.*, p. 239). Marková et al. (2007) préconisent quant à eux la non-intervention du chercheur dans les discussions. Pour Barbour et Kitzinger (1999, p. 14), une dynamique particulière peut se créer lorsque l'identité du chercheur est cachée ou rendue invisible. Dès lors, les hypothèses des participants deviennent explicites. C'est dans cette optique que nous avons choisi de ne pas

participer aux discussions : dans ce cas, le chercheur était aussi le « modérateur absent ». Il a tout d'abord accueilli et présenté les membres, puis il a réexpliqué les informations contenues dans la maquette fournie au préalable (durée de l'entrevue, objet de l'étude, etc.), il a ensuite précisé qu'il s'agissait d'une discussion informelle et que l'anonymat serait respecté. Il a enfin placé un dictaphone au centre de la table (après avoir procédé aux essais de voix) et a donné les cinq questions imprimées sur cinq feuilles au format A4, avant de s'éclipser. Lorsque les conversations étaient organisées *via Skype*, nous n'avons pas du tout rencontré les participants. Nous espérions obtenir des données un peu différentes de celles que nous aurions eues durant des *focus groups* « classiques » (pas de contact visuel, chacun était dans un lieu différent, à la maison ou au bureau et donc la concentration n'était pas la même) car nous pensons qu'à ce jour, la structure des *focus groups* « telle qu'elle se présente pèse encore trop sur l'appréhension des aspects propres de l'interaction entre intervieweur et interviewé (effet halo, influence etc.) » (Davila & Domínguez, 2010, p. 55). De plus, l'objectif était aussi de laisser les participants libres de choisir quelles voix/identités ils souhaitaient mettre en avant et de ne pas leur en imposer une ou plusieurs, même si nous sommes consciente que la façon dont nos questions ont été élaborées les ont influencés.

Pause : rappelons que, même absent, le chercheur qui interagit avec ses participants co-construit ce qu'il est ou ce qu'il n'est pas, tout dépend de ce que les intervenants construisent de lui. En effet, les participants eux-aussi essentialisent ; il s'essentialisent eux-mêmes en présentant des habitudes (culturelles ou non) ou des opinions comme étant les leurs mais il est probable aussi qu'ils (co)construisent une image qu'ils pensent que l'on attend d'eux. Et ils font la même chose en ce qui concerne le chercheur : ils peuvent l'essentialiser à l'une de ses identités (probablement celle de chercheur), lui prêter des intentions qu'il n'a pas forcément et se faire une opinion sur lui (Dervin, 2013b, p. 5).

De plus, le principe du modérateur absent peut être assez déstabilisant, autant pour le chercheur qui le pratique pour la première fois que pour les participants, qui n'ont pas l'habitude de ce genre de procédé. Le chercheur débutant peut craindre que la discussion soit chaotique ou qu'elle ne démarre pas du fait de son absence. A ce sujet, Baker & Hinton (1999, p. 98) précisent que laisser le contrôle aux participants peut engendrer des difficultés, mais pour Krueger (1994, p. 94), la plupart des gens ont une curiosité naturelle et un intérêt à partager leur opinion qui les pousse à participer. En définitive, ce procédé n'a pas posé de problèmes majeurs dans aucun des groupes que nous avons organisés et la discussion s'est lancée immédiatement. Toutefois, il est fréquemment arrivé que l'un des participants prenne le rôle de leader et dirige plus ou moins la discussion.

Les participants préfèrent également avoir le plus de détails possibles et notamment connaître l'objectif exact des réunions. Morgan & Scannell (1998, p. 96) expliquent qu'ils vont se demander ce que souhaite le chercheur et que celui-ci doit donc leur fournir un minimum d'informations sur le sujet, l'important étant de ne pas trop leur en donner pour ne pas les saturer (*overscript them*), mais aussi de ne pas leur en donner trop peu pour ne pas les laisser totalement dans l'ombre (auquel cas ils pourraient se méfier et même abandonner la procédure). L'approche d'usage, toujours selon Morgan & Scannell (*ibid.*), est de leur donner une description assez large du sujet de recherche, comme leur dire que ce qui intéresse le chercheur est de connaître leurs expériences et sentiments à propos d'un thème. Mais les spécialistes reconnaissent que les participants demandent souvent davantage. Se pose alors la question de savoir ce que l'on peut révéler aux participants au sujet de la recherche et de l'organisation des discussions. Foddy (1993) explique que le chercheur doit être précis sur ce qu'il attend et Krueger (*id.*, p. 65) recommande de répondre à leur demande pour qu'ils sachent de quoi ils parlent et connaissent le contexte. D'après Foddy (*id.*, p. 21), si le chercheur ne spécifie pas le genre d'information qu'il recherche (avant ou pendant la

discussion), les participants s'attachent alors à essayer de deviner ce qu'il veut, afin d'essayer d'interpréter et décider quelles informations ils doivent donner (*id.*, p. 23). Globalement, ils répondent à ce qu'ils estiment que le chercheur veut dire plutôt qu'aux questions posées (directement, ou indirectement dans notre cas) (*id.*, p. 69). Ne pas expliciter pourquoi une certaine question est posée va les amener à interpréter cette question différemment. De même, les participants peuvent donner une réponse différente à la même question si on la leur pose une deuxième fois, lorsqu'on ne leur fournit pas d'instructions (*id.*, p. 89). C'est ce que nous avons voulu voir avec le questionnaire préliminaire (qui contenait les mêmes questions que celles fournies lors des discussions), dont une analyse prochaine nous permettra d'observer ou non des divergences dans les réponses. Néanmoins, Foddy écrit (*id.*, p. 53) que les réponses aux questions sont « plus valables » si le chercheur n'a pas dit aux membres du groupe pourquoi il les posait. Il recommande tout de même de préciser quel genre de réponse est requis : personnel, culturel, politique, domestique, etc. (*id.*, p. 89).

D'une part, notre objectif n'était pas d'obtenir des réponses spécifiques par rapport à un problème donné mais d'entendre du discours sur l'interculturel, d'autre part, nous ne cherchions pas de discours « valable » ou « juste » comme nous l'avons précisé. Nous n'avons pas souhaité spécifier nos questions ou notre méthode d'analyse aux participants afin que leur propos ne soient pas orientés en fonction de ce qu'ils pensent que le chercheur attend d'eux, même si nous savons qu'ils imaginent ce que le chercheur veut et répondent en fonction de cela (Baker & Hinton, 1999, p. 88). Nous leur avons seulement dit que nous ne cherchions pas de réponses précises, seulement leur opinion et leurs sentiments. Seulement, étant donné que les membres des groupes étaient eux aussi des enseignants et souvent des chercheurs, ils étaient curieux de connaître l'objectif de notre recherche, la façon dont les données allaient être traitées et ce qui était attendu d'eux. Il fut donc plutôt difficile de leur en dire le moins possible afin de ne pas trop influencer leurs discours. Morgan & Scannell (*id.*, p. 97) proposent comme réponse standard de leur préciser qu'ils auront les informations au moment de la discussion afin que tout le monde démarre du même point. Il est possible de leur faire parvenir une fiche d'information avant la réunion pour qu'ils disposent de suffisamment de détails, d'où l'intérêt de la maquette que nous avons transmise. Morgan & Scannell conseillent aussi de leur faire remplir un questionnaire au préalable, ce que nous avons fait.

1.9 Traitement et analyse des données

La plupart des guides sur la méthodologie des *focus groups* donnent beaucoup de conseils sur la manière de préparer et de diriger ces groupes mais parlent peu de la façon de les analyser (Myers & Macnaghten, 1999, p. 173). Selon Wibeck et al. (2004, p. 254), il n'existe pas beaucoup de débat sur la façon d'analyser des données, qui sont pourtant riches en informations. On retrouve plutôt des analyses quantitatives par codage, qui se fondent sur une analyse de contenu, ou une analyse qualitative qui se base principalement sur des citations directes des *focus groups* (*ibid.*).

1.9.1 Impact des choix préalables sur les données

En premier lieu, il s'agit de définir quel type d'analyse est souhaité : expérimental (qui permettra de vérifier des hypothèses), exploratoire (pour générer des hypothèses) ou l'action

(pour agir sur la société) (Touré, 2010, p. 10). Il est bien aussi de préciser si le *focus group* est structuré ou non, s'il s'agit de générer de la théorie ou pas, et si l'on en est à la première ou deuxième méthode de collecte de données (Lee, 1999, p. 82). Baribeau écrit : « Les raisons qui motivent tant le choix du dispositif, la sélection des partenaires et la nature des interactions auront des incidences sur le type de données à recueillir et la façon de les analyser » (2009, p. 134). En effet, puisque les *focus groups* sont basés entièrement sur les relations entre les individus (Morgan, 1998, p. 83), les personnes qui participeront, la façon de les recruter et la manière de conduire le processus en entier aura une forte influence sur le succès du projet (*id.*, p. 6). Par exemple, le contexte change lorsque les participants se connaissent, comme nous l'avons vu (*id.*, p. 82). Egalement, notre choix de ne pas participer aux discussions a sans nul doute influencé les données obtenues. A ce propos, il y a bien des exemples de groupes organisés sans modérateur, mais la plupart des manuels tendent à décrire des groupes dirigés par un modérateur fort, dont la présence n'est pourtant pas mentionnée dans les citations (Myers & Macnaghten, 1999, p. 181). D'après Barbour et Myers & Macnaghten, si les analyses démontraient davantage l'impact du modérateur sur les réponses des participants, les *focus groups* seraient sérieusement compromis en tant que méthode de recherche dans les sciences sociales (*ibid.*). Alors qu'en est-il de l'influence du modérateur sur les données ? Il reste un participant, même si sa présence est discrète, alors qu'il n'apparaît que rarement dans les transcriptions, comme s'il y avait des pauses. Pourtant, même s'il montre qu'il écoute mais ne dit pas forcément s'il est d'accord ou pas (*id.*, p. 182), ses interventions (« oui »/yes, ok, mmm...) ont tout de même un impact sur les discours des participants. Quoiqu'il en soit, d'après Marková et al. (2007, p. 110), même si les participants essaient de s'adapter au chercheur, leurs discours (grâce à une étude dialogique) vont montrer directement ou indirectement la ou les perspective(s) selon laquelle/lesquelles ils considèrent le sujet de la discussion, qui sera/seront donc visible(s) dans l'analyse. Il s'agit alors d'une interaction complexe entre l'identité à multiple facette des participants et la façon dont ces facettes sont mobilisées en fonction de la manière dont la discussion a été organisée, i.e. en gardant à l'esprit que c'est le chercheur qui les planifie avec un objectif plus ou moins précis en tête (*id.*, p. 111).

1.9.2 Les dangers de l'extrapolation

Malgré tout, la plupart des manuels consultés pour notre recherche préconisent de récolter suffisamment de données pour constituer "*a trail of evidence*" (Krueger, 1994, p. 130), une piste qui donne suffisamment de preuves. Comme nous l'avons dit à plusieurs reprises, nous ne cherchons pas de preuves, de vérité, et n'avons pas besoin d'énormément de données, qui de toutes façons ne seraient jamais exhaustives¹¹⁵. Or, pour Lee, entre autres, la crédibilité du travail du chercheur repose sur sa capacité à saisir la façon de voir le monde des participants avec succès et à pouvoir extrapoler les résultats de son analyse à la même population mais à une échelle plus large, puis à d'autres populations. Il doit également pouvoir reproduire ces résultats à long terme et les vérifier grâce par exemple à des statistiques, pour enfin les confirmer à travers des sujets indépendants (1999, pp. 163-165).

Toujours selon Lee, étant donné que les individus sont en permanence en train de construire leur monde social, la fiabilité des résultats doit impliquer de la constance dans la façon dont ils construisent ces mondes. Une grande fiabilité implique une construction plus systématique

¹¹⁵ D'ailleurs, ce qui n'est pas compréhensible pour Larsson, « c'est de prétendre que le sens le plus stable, le plus systématique et le plus répandu est un sens « plus vrai » ou plus « réel » qu'un sens établi dans un groupe restreint de locuteurs » (2008, p. 35).

avec le temps (*id.*, p. 165). L'auteur avance que pour quelques chercheurs qualitatifs postmodernes, *"social construction of organizational life is so pervasive that agreement among participants is negligible. As a result, consistency, stability and shared systematic variance between an idea and its manifest observations are so inherently slight that traditional notions about reliability and validity, though nice ideas, do not hold value for their research. The world changes too quickly, it is too subjective and everyone socially construct differently. This extreme position is somewhat comparable to that of those few quantitative researchers in management who dogmatically hold that the vast preponderance of laboratory research is irrelevant and that only field studies are meaningful"* (Lee p169). Nous réfutons ici la notion de la fiabilité et de la validité des recherches telles qu'elles ont été établies sur une base « classique »/traditionnelle (mentionnées dans cet extrait), pour avancer l'idée que des recherches sur l'ici et maintenant combinée à la prise en compte des connaissances sociales que partagent les personnes et qui leur permettent de s'impliquer dans une vie sociale sont également valables justement parce qu'elles font ce lien. Ainsi, ce genre de recherche, plus fluide et plus prudente, peut être crédible car d'une part elle ne généralise pas, d'autre part, elle ne concerne pas seulement le temporaire mais aussi l'appartenance des individus à divers groupes sociaux et tient compte des fluctuations qui existent entre les deux. De plus, elle prend en considération le caractère hétérogène et changeant des mondes postmodernes dans lesquels nous vivons.

De plus, si l'on considère que les participants ne sont pas statistiquement représentatifs de l'ensemble de la population, il n'est pas possible d'extrapoler les résultats à l'ensemble de cette population (ce qui peut conduire à des stéréotypes). Pourtant, dans la pratique, les chercheurs parviennent toujours à « tirer une forme ou une autre de généralisation de leurs entrevues de groupe [...]. Personne ne se contente de raconter ce qui s'est passé, ce qui a été dit, comme s'il s'agissait d'un événement unique, non reproductible. Ce qu'il est pourtant en partie car ce qui s'y passe repose sur un ensemble de facteurs incontrôlables : le hasard des personnalités mises ensemble, la chimie des circonstances et du déroulement, l'habileté, l'expérience et la présence d'esprit de l'animateur » (Demers, 2010, p. 111). On voit bien dans cette citation l'importance du caractère unique de chaque interaction, que nous combinons à des données plus stables comme l'appartenance à des groupes sociaux, d'où l'intérêt de notre recherche.

Krueger invite également à se méfier des statistiques : les chiffres donnent parfois l'impression que les résultats peuvent être extrapolés à toute une population. Il suggère donc d'être prudent dans la formulation des résultats d'analyse et de dire par exemple : *"the prevalent feeling was that... [ou encore] several participants strongly felt that..."* (Krueger, 1994, p. 154).

Il convient aussi d'être prudent avec les commentaires des participants : ils ne doivent pas être recoupés avec d'autres commentaires, comptés ou pris hors de leur contexte (Barbour & Kitzinger, 1999, p. 17). De plus, nous n'attendons pas des participants qu'ils « assument la responsabilité de ce qui est dit dans le groupe » (Wibeck et al., 2004, p. 260). Ainsi, d'après Krueger (*id.*, p. 61), une erreur d'analyse courante serait de considérer que ce qui est fréquemment mentionné représente ce qui est le plus important. Il conseille de poser directement la question aux participants pour leur demander ce qu'ils jugent essentiel. Il propose également plusieurs questions pour améliorer l'analyse : *"what was known and then confirmed or challenged by this study? What was suspected and then confirmed or challenged? What was new that wasn't previously suspected?"* (*id.*, p. 136).

Nous ne cherchons pas de consensus entre les participants et pensons effectivement que les résultats obtenus ne peuvent être extrapolés en dehors de leur contexte ; il convient d'être prudent à ce niveau et de rester dans l'hypothétique. Ainsi, nous tâcherons de ne pas

généraliser les résultats que nous obtiendrons, de ne pas juger ou remettre en cause les discours des enseignants/chercheurs, de ne pas extrapoler à toute une population, mais de faire avancer la recherche sur la perception de l'interculturel en analysant des discours ponctuels, de donner une image objective et d'éviter les interprétations et conclusions hâtives. Cependant, nous admettons que les propos des participants peuvent donner une idée de leur perception de l'interculturel et de la façon dont ils l'enseignent, ce qui nous permettra de capturer une image, un instantané en quelque sorte, de la situation actuelle de l'éducation interculturelle à l'Université finlandaise.

1.9.3 Transcriptions

Après avoir transcrit les discussions, plusieurs chercheurs suggèrent de lire et relire le texte, moment par moment, bloc par bloc et mot par mot (Davila & Domínguez, 2010, p. 63), de relever, comparer et réunir les thèmes similaires (Kitzinger et al., 2004, p. 242), de définir les « unités naturelles de sens » (*natural meaning unit* (Lee, 1999, p. 90), de voir comment elles s'intègrent dans les questions de recherche et de les combiner enfin dans une structure cohérente (*ibid.*). Si l'on y ajoute le sens critique du chercheur, il est possible d'en déduire la manière dont la discussion peut être analysée: est-ce la seule manière de faire possible ? Y-a-t'il d'autres façons de dire la même chose ? Pourquoi cette formule est-elle utilisée ici et maintenant et pas une autre ? Il convient d'analyser également ce qui est dit et ce qui n'est pas dit, à partir de constructions particulières de la phrase (de certaines intonations), des réticences etc., de ce qui était attendu mais qui n'a pas été dit (Krueger, 1994, p. 150), l'écart entre les effets attendus et les effets observés (Touré, 2010, p. 10). De même, il faut indiquer les conditions de production des énoncés : ce qui est dit est aussi important que de savoir quand, pour qui, par qui, dans quel but, comment etc. Les transcriptions révèlent que le discours subit des déviations permanentes, des changements de direction, d'où l'impression d'une « conversation en zigzag » (Moeschler, 1984, p. 168), qui caractérisent les groupes de discussion.

Remarque : le mot « discours » vient du terme latin *discurrere* ou « action de parcourir en tout sens » (Davila & Domínguez, 2010, p. 64) qui traduit le fait que, continuellement, « l'interaction ou l'énoncé est interrompu, démenti, modifié. » (*ibid.*). Le discours est en effet un jeu incessant d'anticipations et de retours en arrière (dialogisme) et parler est déjà une manière d'agir sur l'autre (*ibid.*) : avoir une conversation avec quelqu'un implique autant de le convaincre que de se convaincre soi-même par son influence, en lui donnant raison (*id.*, p. 65). C'est parce que le dialogisme y est bien marqué que nous avons choisi cette méthode.

Notre transcription suit les règles orthographiques standards. Elle ne tient pas compte des éléments non verbaux utilisés par les interviewés pour co-produire le sens, comme les regards, gestes et mimiques (parce que le chercheur n'était pas présent lors des discussions), ni d'indications sur la prononciation comme le ton ou le rythme, ou la phonologie.

1.9.4 Comment analyser l'interaction dans un *focus group* ?

Une fois la structure de l'analyse établie et lors de l'analyse à proprement parlée, noter les différentes façons de parler, comme l'ironie, l'humour, les anecdotes, contradictions, changements d'opinion, adaptations aux opinions des autres ou les désaccords (les groupes focalisés aident à identifier les consensus et les désaccords rapidement (Baribeau 2010, p.

37)), les blagues et aussi le changement de pouvoir permettent de collecter un grand nombre d'informations (Barbour et Kitzinger, 1999, pp. 18 et 16 ; Waterton & Wynne, 1999, p. 133). L'utilisation des métaphores, par exemple, peut être le point de départ d'une ligne conversationnelle et donner des résultats fructueux pour l'analyse.

Mais d'autres éléments sont aussi à prendre en compte : le fait que les participants expriment de la solidarité ou jouent l'avocat du diable, qu'ils passent d'un sujet à l'autre, que leurs propos soient changeants etc. ne rend pas la discussion moins intéressante ou riche pour le chercheur, mais cela signifie qu'il faut faire attention à l'interaction si l'on veut comprendre ce que font les participants lorsqu'ils exposent leurs opinions (Myers & Macnaghten, 1999, p. 185). Il est donc essentiel de tenir compte de la dimension interactive des *focus groups*, qui est très importante car ce qui caractérise ces groupes est l'impact de leur dynamique (Kitzinger et al., 2004, p. 242). Il est alors nécessaire a) de veiller à relever la dynamique du groupe lors de l'analyse des données (Barbour & Kitzinger, 1999, p. 16 ; Kitzinger & Farquhar, 1999, p. 156) plutôt que d'analyser les individus qui le composent et b), de parvenir à voir l'image du groupe dans son ensemble tout en reconnaissant l'intervention des voix individuelles à l'intérieur de ce groupe (Barbour & Kitzinger, *ibid.*).

En définitive, il est important de ne pas se contenter d'une analyse de contenu, qui se limite à analyser les propos discutés ou abordés (c'est pourtant bien souvent le cas dans les analyses des *focus groups*, comme nous allons le voir ci-dessous), mais de prendre en compte « les procédés linguistiques et discursifs mis en œuvre et tente[r] de saisir dans quelles conditions, avec quelle force rhétorique et quelles conséquences dialogique, les idées et les opinions sont élaborés et utilisés » (Wibeck et al., 2004, p. 254). Il ne faut donc pas seulement relever et coder les thèmes, anecdotes, plaisanteries, métaphores, métonymies, etc., mais il faut surtout « s'intéresser aux types d'interactions, aux questions, aux façons de souscrire à l'opinion d'autrui, à la censure, aux changements d'avis » (Kitzinger et al., 2004, p. 242). Ce sont aussi les discussions « entre » les participants qui doivent illustrer les propos du chercheur et pas seulement quelques citations hors contexte.

Enfin, les chercheurs ont utilisé les *focus groups* dans beaucoup de cadres différents, c'est la raison pour laquelle il existe beaucoup de techniques différentes : ils peuvent choisir de considérer comment les gens s'expriment, ce à quoi ils pensent, comment ils négocient des consensus ou des discussions, quels mots, phrases, analogies ou anecdotes ils utilisent. Les scientifiques peuvent aussi s'intéresser à la mémoire sociale, rechercher les participants virtuels, étudier l'impact du silence sur le groupe etc. (*ibid.*). Ils peuvent utiliser une analyse discursive générale, une analyse dialogique ou l'analyse conversationnelle. Mais quelle que soit la technique utilisée, il est important de « comprendre le groupe dans ses mouvements dialogiques, par lesquels des sujets en interaction produisent une structure psychologique qui est davantage que la somme de ses parties » (Jovchelovitch, 2004, p. 247).

1.10 Limites

Nous allons ici revenir sur certains points abordés précédemment pour en exposer les limites :

Pour Demers (2010, p. 125), les *focus groups* posent des contraintes de recrutement en ce qui concerne les motivations des participants (intérêt pour le thème, appréhension à s'exprimer en public...) ; d'après Morgan, ils sont plus coûteux que l'observation ou les entretiens individuels, à cause des coûts de recrutement (1998, p. 46) et selon Krueger, ils requièrent des interviewers qualifiés, ils sont difficiles à organiser et nécessitent un bon environnement (1994, p. 36). Baribeau (2010, p. 33) reproche quant à elle aux *focus groups* de générer moins

d'idées, de moins bonne qualité que les entretiens individuels, c'est pourquoi elle suggère de les combiner. Elle avance, de plus, que lors d'un *focus group* d'une heure, composé de huit personnes qui discutent autour de six thèmes, les participants ne peuvent s'exprimer qu'environ une minute par thème, d'où le manque de profondeur de ce type de procédé ; elle ajoute que multiplier les groupes peut apporter de la variance mais pas de la profondeur (*id.*, p. 45), alors que pour Krueger (*id.*, p. 33), les *focus groups* permettent justement d'obtenir des informations en profondeur. Il est possible, d'après Morgan, d'en apprendre beaucoup sur l'expérience et l'opinion des participants mais assez peu sur chacun d'entre eux en particulier, car ils ont peu de temps de parole en définitive (*id.*, p. 32), tandis que les entretiens individuels permettraient d'obtenir plus de données sur une personne. En ce sens, les *focus groups* offriraient peu de détails individuels car les participants seraient poussés à comparer activement leurs opinions et expériences (Morgan, *id.*, p. 33). Ce phénomène est amplifié par le fait que le temps de parole entre ceux qui ne s'expriment pas et ceux qui monopolisent le débat est très inégal. Puis, le fait que les participants s'influencent mutuellement pour atteindre les normes sociales provoque une certaine conformité (Baribeau, *id.*, p. 36 ; Morgan, *id.*, p. 50 ; Marková et al., 2004, p. 36). Enfin, l'impact du chercheur peut « contaminer » les données (Baribeau, *ibid.*) et la censure que les participants imposent ou s'imposent constitue le piège principal de la méthode (Marková et al., *ibid.*).

1.10.1 L'influence du chercheur sur les participants et sur l'analyse de ses données

Pour Krueger (1994, p. 36), le désavantage majeur des *focus groups* réside dans le fait que le chercheur a moins de contrôle et de pouvoir sur les groupes que dans une interview individuelle car les participants peuvent influencer le cours de la discussion. Le pouvoir est donc entre leurs mains plutôt que dans celles du chercheur, ce qui peut donner lieu à des conversations hors de propos, des détours dans la discussion et des résultats « chaotiques », et représenter un inconvénient d'après la littérature sur les *focus groups* (Wilkinson, 1999, p. 70). Cela peut en être un si l'on cherche des réponses précises à des questions spécifiques, ce qui n'est pas notre cas, nous le répétons. A notre avis, le désavantage principal de la méthode des *focus groups* « classique » réside dans le fait que l'intervention directe du chercheur a toujours des conséquences sur l'orientation des discours des participants, ou que ceux-ci vont se tourner vers lui pour répondre à leurs questions (demander son approbation, etc.). Marková et al. (2007, p. 89) donnent des exemples où l'intervention du modérateur conduit les membres du groupe à produire des attitudes qui se rapprochent de ce qu'il veut entendre ou de ce qu'il avait anticipé, dans l'optique de produire le « bon » texte, le texte « correct », comme nous l'avons déjà dit. Le rôle du chercheur n'a souvent pas de signification pour les participants, qui lui attribuent alors un rôle et une identité qui vont leur permettre d'interpréter sa demande et, par là, de définir l'interaction. Dès lors, l'identité de interviewer ne résulte pas vraiment de « ses propres calculs et stratégies de présentation de soi » (Demazière, 2008, p. 19.), mais elle est produite par les participants qui lui prêtent des intentions, interprètent son argumentaire et se comportent envers lui en conséquence, en se demandant s'ils apportent ce qu'il/elle souhaite (Farquhar & Das, 1999, p. 57). A cause de cela, les participants ne sauraient pas quel genre de réponse donner aux questions ouvertes, qui seraient alors moins valides/complètes que les questions fermées (Foddy, 1993, p. 152). Même si toutes les précautions sont prises pour clarifier la requête qui est adressée aux membres du groupe, ceux-ci vont essayer de trouver un sens à l'enquête, de comprendre les intentions du chercheur et de déterminer ainsi leur conduite, car une interaction représente toujours une sorte de danger où chacun s'efforce de préserver sa « face ». En effet, un entretien, qu'il soit individuel ou collectif est « toujours une forme d'intrusion » (Demazière, *ibid.*). Ne pas

participer aux discussions est alors un bon moyen pour le chercheur d'essayer de réduire son influence, sans toutefois parvenir à la faire disparaître totalement car, d'une part, la façon dont il a conçu ses questions aura un impact sur les discours des participants, d'autre part, ses opinions et idées ressortiront forcément au cours de l'analyse des données (Myers & Macnaghten, 1999, p. 178). Pourtant, l'influence du chercheur sur l'analyse de ses données est peu remise en question dans le monde scientifique et, bien souvent, son travail est ignoré dans l'analyse des données, par manque d'esprit critique et de prudence (cf. *supra* « Traitement et analyse des données »).

1.10.2 La description de la recherche aux participants et le statut du chercheur

Nous n'avons pas souhaité donner beaucoup de détails sur notre recherche pour éviter de trop influencer les participants, sachant qu'il est de toute façon impossible de totalement supprimer notre influence. Nous avons donc parlé du thème principal mais n'avons pas souhaité aller trop loin dans les explications car comment parler d'un sujet et l'analyser en même temps ? En leur en disant le moins possible, i.e. *"I am conducting a research in several European countries to find out what exactly mobile teachers of Intercultural Communication teach their students"*, nous espérions qu'ils puissent parler de ce qu'ils souhaitaient. Mais le fait de ne rien demander de précis (par exemple de répondre à un problème), de vouloir seulement entendre du discours sur les pensées et sentiments des participants ne semble pas commun car ces derniers cherchaient à en savoir davantage et ont parfois pu être déroutés, à tel point que deux d'entre eux ont préféré abandonner. Dans notre cas, les participants étaient pour la plupart eux-aussi des chercheurs et/ou des enseignants du supérieur plus âgés que l'organisateur de la discussion, et qui souhaitaient comprendre quel était le but de la recherche, la méthode d'analyse choisie, où et quand les données allaient être publiées après analyses (i.e., les utilisations possibles de la discussion etc.). Nous avons noté des expressions de doutes sur les motivations et aptitudes du chercheur, des questions sur le déroulement de la discussion, des réticences à répondre au questionnaire dues aux répétitions de certaines données etc., d'où quelques problèmes de critiques du statut du chercheur. D'après Demazière, « ces manières différentes de demander des comptes au sociologue ne peuvent être interprétées uniquement comme le signe d'une inversion du rapport de domination sociale ou culturelle au bénéfice de[s] [...] interviewé[s]. [...] mais certains traits de leur statut et de leur rôle peuvent néanmoins être convoqués pour expliquer cette attitude, qui reflète plus sûrement un ensemble de traits caractéristiques de leur activité, de leur professionnalité » (2008, p. 22).

1.10.3 Des filtres linguistiques et « culturels » qui influent les données générées

Un autre désavantage peut concerner les « compétences » des participants. Les discussions de groupe pour notre étude se sont faites en anglais, qui n'était pas la langue natale de la grande majorité des participants et ils n'avaient pas tous le même niveau, ce qui a pu engendrer des problèmes de communication dus à des erreurs de langage dont il faudra tenir compte dans notre analyse. Les participants à certains *focus groups* doivent donc maîtriser la langue, mais aussi être bon orateur et « paraître intelligent » (Demers, 2010, p. 119). De ce fait, leurs propos sont clairement influencés par la présence des autres, comme nous l'avons déjà dit. C'est pour cela que, lors de l'analyse des résultats, il faut faire attention à ne pas « prendre pour argent comptant » ce qui est dit et rester sceptique quelle que soit la méthode de

recherche utilisée (Morgan, 1998, p. 52). En plus des filtres linguistiques, Chiu & Knight (1999, p. 104) mentionnent des filtres « culturels », qui pourraient éventuellement influencer les données générées. Les auteurs précisent que, dans les études qualitatives aussi bien que quantitatives *“‘ethnicity’ as a category is ill defined and often used interchangeably with ‘culture’ (Bhopal et al., 1991 ; Sheldon and Parker, 1992). Moreover, beliefs and behaviours are frequently assumed from ethnicity (Pfeffer and Moynihan, 1996). In overobjectifying these categories, much of the research has failed to acknowledge the diversity and fluidity of minority groups in the contemporary British context. Far from highlighting racism and inequalities experienced by minority women within the health services (Bowler, 1993), the uncritical interpretation of results from this type of research can easily lead to generalization and stereotyping”* (Chiu & Knight, 1999, p. 99).

Cette citation montre que les catégorisations prédominent bien souvent dans la recherche, sous couvert de différences culturelles, car le terme « culture » est moins péjoratif que celui d'« ethnie », qu'il peut être dangereux de manipuler sans frôler le racisme. Non seulement ce type de recherche occulte la diversité et la fluidité des groupes minoritaires (et nous ajouterons « de n'importe quel groupe ou individu »), mais il propage de plus des stéréotypes par manque d'esprit critique. Notre recherche ne porte pas sur les problèmes ethniques, mais sur les problèmes de généralisation et de diffusion de stéréotypes produits par les chercheurs dans leurs analyses sur la base des différences « culturelles », c'est pourquoi nous nous efforcerons d'être prudents dans notre analyse.

1.10.4 Des incertitudes, contradictions et incompatibilités souvent considérées comme déviantes dans la recherche

Selon Morgan, les *focus groups* sont focalisés sur des conversations qui n'arriveraient peut être jamais dans le monde « réel » et qui ne montrent pas une vision de la vie très riche comme l'observation de personnes (1998, p. 31) mais qui sont, comme toute interview d'ailleurs, des situations factices, artificielles (Marková et al., p. 41) créées par les chercheurs pour récolter des discussions sur les sujets qui les intéressent (Morgan, *id.*, p. 32). Comme nous l'avons vu plus haut (« Avantages de la méthode »), Demers (2010, p. 116), Jovchelovitch (2004, p. 246), Kitzinger et al. (2004, p. 239), Marková et al. (2007, p. 100) et Wibeck et al. (2004, p. 254) considèrent au contraire que ces groupes permettent de créer une micro-société de par l'interaction qui s'y déroule, sans toutefois remettre en question le fait que ces situations sont artificielles. De plus, accepter de participer à un entretien de groupe ou en face à face signifie que deux ou plusieurs personnes sont d'accord pour échanger de manière ouverte sur un sujet donné, sans garantie d'intercompréhension, ce qui peut générer des incertitudes. Par conséquent, les points de vue émis dans les discours lors de l'interaction produisent « des écarts de sens plus ou moins importants » (Demazière & Glady, 2008, p. 10), qui ne sont pas prévisibles mais qui sont responsables des contradictions, incompatibilités ou complémentarités entre les discours. Pourtant, alors que cela arrive aussi dans la vie « réelle », le fait que les participants ne finissent pas toujours leurs phrases (par exemple) est souvent considéré comme déviant et devant être clarifié dans la recherche (Frankland & Bloor, 1999, p. 153). Nous proposons d'observer ces mouvements dans le but d'y découvrir de nouvelles perspectives à approfondir parce que nous considérons que l'objectif dans la réalisation de *focus groups* est, non pas de comprendre « la » réalité (Krueger, 1994, p. 34) mais « les » réalités créées par chacun. Salazar Orvig & Grossen montrent bien comment les représentations du monde/diverses réalités varient d'un moment à l'autre et selon les personnes :

« Le sujet recrée et redéfinit la situation, en particulier par ses interjections, et s'appuie sur un ensemble de savoirs et de valeurs hétérogènes qui jouent, entre autres, le rôle de ressources interactionnelles dans la situation d'interaction. Dans cette perspective, les discours et les mises en mots qui le caractérisent, constituent les instruments par lesquels les sujets construisent, pour eux-mêmes et pour autrui, une certaine représentation du monde et d'eux-mêmes [...] et la modifie en fonction de l'activité dans laquelle ils sont engagés, de la représentation qu'ils en ont et des différents positionnements qu'eux-mêmes et leurs interlocuteurs sont amenés à prendre tout au long de leurs interactions » (2004, p. 271).

1.10.5 Des difficultés au niveau de la transcription

La transcription également pose un problème au départ pour les adhérents du postmodernisme, d'après Lee (1999, p. 83), car elle décontextualiserait et détemporaliserait le sens du texte, qui serait dès lors altéré et ne pourrait refléter ce qui s'est dit lors de l'interview. Mais encore une fois, nous sommes consciente que l'on ne peut totalement « attraper » les pensées des participants. Il est possible pour Marková et al. (2007, p. 34) d'utiliser la totalité des transcriptions ou seulement quelques parties en citations, pour illustrer les propos du chercheur. De plus, le fait que les *focus groups* soient transcrits peut donner l'impression que ce sont des matériaux écrits alors qu'il s'agit de discours oraux. Enfin, à cause des conversations qui se chevauchent, ils seraient plus difficiles à transcrire que les entretiens individuels (Baribeau, 2010, p. 44).

1.10.6 Une profusion d'informations difficiles à analyser

Il s'avère en outre que les données issues des groupes centrés sont plus difficiles à analyser car l'interaction entre les membres du groupe provoque un environnement social au sein duquel les commentaires doivent être interprétés :

"[T]he richness of language and interactions in focus groups also presents challenges for the analysts ; language and interactions are not transparent and they can reveal as well as hide the participants' social representations, beliefs, emotions and otherwise. Each participant brings into the focus group his/her own experience, whether linguistic, topical, emotional, social and otherwise, thus contributing to it something new and indeterminate. At the same time, dialogue reflects the participants' socially shared knowledge, whether of the topic, or of relevant social skills, relationships and otherwise. This also means that a single dialogue is never a finished product and while embedded in the past, it is open towards the next encounter" (Marková et al., 2007, p. 47).

Les changements de positions et/ou les renversements de situations sont alors difficiles à prendre en compte dans l'analyse. Le dialogisme semble l'outil approprié pour étudier ces dialogues incarnés aussi bien dans le passé que dans le futur.

1.10.7 L'idée d'un manque de fiabilité est tenace

Un autre inconvénient des *focus groups* réside dans le manque de fiabilité des données obtenues, comme nous l'avons vu plus haut (« Les dangers de l'extrapolation »). Or, en psychologie sociale, une bonne méthode d'analyse doit être valable et fiable d'après Marková et al. (*id.*, p. 196) : des conclusions « fiables » doivent donner les mêmes résultats après un second test et des conclusions « valables » doivent rester inchangées lorsqu'elles sont testées par différents instruments. Dans les deux cas, l'objet testé doit montrer de la stabilité à travers le temps et quels que soient les instruments utilisés. De plus, la plupart des analyses montrent

que les données obtenues sont perçues comme crédibles lorsque l'on peut les généraliser à d'autres cas.

Cette manière de penser a conduit de nombreuses recherches en psychologie à essayer de saisir des attitudes stables chez les individus et à les isoler du contexte social pour ne pas les influencer. Les tests, entretiens et questionnaires élaborés par les psychologues traditionnels « aspiraient à l'uniformité et à la neutralité » (Kitzinger, 2004, p. 299) et menaient à des analyses statiques pouvant être reproductibles. Kitzinger remarque que beaucoup de ses étudiants en psychologie reprochaient aux *focus groups* de ne pas être systématiques, ni fiables, d'être limités par leur contexte et de déformer ou cacher « la véritable opinion des individus » (*ibid.*). Or, il est impossible de dégager dans un *focus group* un ensemble d'attitudes similaires comme ce que recherche la psychologie classique. Au contraire, les participants à ce genre de groupes sont « inconsistants », ils se « contredisent », « s'interrompent », « complètent les phrases des autres », jouent des rôles, se fâchent, jouent « les avocats du diable », racontent des histoires, des plaisanteries, restent silencieux etc., les discours sont « discontinus », parfois contradictoires ou « hors-sujet », ce qui peut être perçu comme un ensemble désordonné (*ibid.*). Les *focus groups* contiennent des zones d'ombre (comme toute société et comme tout individu (Maffesoli, 2002)) qui doivent être éclaircies d'après les approches analytiques modernes classiques, mais cela est peine perdue à notre avis car jusqu'à quel point peut-on comprendre et éclaircir les choses ? Pour Kitzinger, « l'apparente faiblesse des *focus groups* peut constituer leur force. Les données issues des *focus groups* ne servent pas à extraire des "opinions" individuelles, ni des "attitudes", comme si elles provenaient d'un échantillon représentatif. Cela ne veut aucunement dire qu'elles sont inférieures. Au contraire, la nature fluide de la discussion collective peut lancer un défi au savoir "objectif" et, en apparence, représentatif » (*id.*, p. 306).

Le fait que les *focus groups* apportent un grand nombre d'informations sur différentes façons de parler, l'ironie, l'humour, les métaphores, de raconter des histoires et des anecdotes, de s'accommoder aux opinions des autres, de contredire et se contredire, de changer de positions argumentative etc. permet au chercheur d'enrichir son analyse. (Barbour & Kitzinger, 1999, pp. 18 et 16 ; Waterton & Wynne, 1999, p.133). Il est primordial d'admettre que les gens changent d'opinion dans la vie (même s'ils n'en sont pas toujours conscients) et que ce qu'ils ont dit à un moment n'est plus valable ou ne leur semble plus logique à un autre, que ce soit grâce ou à cause de l'intervention des autres, des médias, d'un changement dans la vie de la personne etc. Il ne faut donc pas voir cela comme une faiblesse dans un *focus group* mais plutôt comme un avantage (Krueger, 1994, p. 146), d'autant plus que nous ne cherchons pas une vérité mais des traces des différentes perceptions de l'interculturel dans les discours, à un certain moment, dans certaines circonstances, i.e. nous mettons l'accent sur la construction et la négociation de l'identité entre les membres du groupe durant le temps de la réunion. Pour illustrer le caractère momentané des discussions de groupes tels que nous les percevons, nous citerons Kitzinger:

« [L]'évènement dans sa totalité est incorporé dans une interaction particulière, une discussion précise, dans un moment, un temps et un espace donnés. On recueille des données dynamiques : il est donc difficile de faire abstraction de leur contexte d'énonciation qui n'est, par ailleurs, pas constant [...]. C'est justement cet aspect inconfortable des *focus groups* qui constitue leur plus grande force. Si cette méthode pose problème dans la compréhension des données, dans la perspective de la psychologie traditionnelle sur la "connaissance des attitudes", ceci peut nous inciter –au lieu de l'abandonner ou de l'occulter- à affiner des théories cherchant à mettre en évidence des voies valables de compréhension du *sens humain en action* » (2004, p. 299).

Les auteurs de la plupart des manuels que nous avons lus cherchent pourtant à trouver des raisons, des preuves, qui permettraient justement d'atteindre une « vérité absolue », les pensées cachées des participants, mais cela est vain dans le paradigme postmoderne tel que

nous l'avons expliqué. C'est en cela une réalité partagée lors de chacun des groupes observés que nous analysons, mais qui n'a pas forcément d'occurrence en dehors de ces interactions. Il ne faut pas oublier que le langage et les interactions peuvent aussi bien révéler que cacher les pensées, les émotions, les croyances... des participants et inversement (Marková et al., p. 2). En ce sens, les *focus groups* permettent au chercheur de découvrir comment ses membres perçoivent la réalité (Krueger, 1994, p. 29), une réalité qui leur est propre, à ce moment de leur vie.

Mais l'idée selon laquelle les données collectées dans les *focus groups* sont de qualité et de fiabilité douteuse (Foddy, 1993, p. 11) est tenace. La validité des *focus groups* est régulièrement remise en question dans la littérature sur le sujet (Marková et al., *id.*, p. 36). Pour Touré par exemple, il n'est pas possible d'interpréter convenablement les résultats issus des *focus groups* « si les problèmes particuliers de validité (crédibilité et transférabilité) et de consistance (fiabilité et fidélité) [qu'ils] suscite[nt] ne sont pas examinés » (2010, p. 6). Il avance que davantage de crédibilité est accordée aux entretiens individuels et aux questionnaires qu'aux *focus groups* et c'est pour cela qu'il suggère de les combiner car les premiers permettraient de pallier les irrégularités, d'apporter des éclairages et de minorer les données « erronées » incluses dans les *focus groups*. C'est d'ailleurs pour cela qu'ils sont souvent utilisés en complément d'autres méthodes de recherche (*id.*).

A l'instar de Touré, la plupart des chercheurs voient dans les *focus groups* peu de possibilités en termes de stabilité, de crédibilité et de transférabilité des résultats sur d'autres groupes de gens et dans d'autres contextes. Ils tendent à décrire les résultats obtenus dans les *focus groups* comme exploratoires, certes éclairants, mais qui ne sont pas appropriés pour être projeté sur une population entière, d'où le peu de confiance accordé aux résultats obtenus (Krueger, 1994, p. 32). De plus, puisque les *focus groups* sont par définition une approche pour l'étude du changement, cela implique que les concepts clés des statistiques, soit la validité et la fiabilité qui présupposent la stabilité des données, ne peuvent être facilement applicable aux *focus groups*.

D'ailleurs, le mauvais usage statistique des *focus groups* le plus fréquent provient des tentatives de généralisation des résultats à une population plus large, aussi bien dans les études qualitatives que quantitatives (Krueger, *id.*, p. 33 ; Morgan, 1998, p. 62). Il est donc primordial d'extrapoler avec précaution, en utilisant plusieurs méthodes de recherche par exemple, ce qui pourraient permettre de vérifier les résultats, si le but de la recherche est d'obtenir des résultats précis (Krueger, *id.*, p. 34). Les résultats que nous obtiendrons ne seront donc valables que pour notre échantillon de six *focus groups* et nous ne pourrions dire s'ils seront transposables dans d'autres contextes, sachant que l'échantillon n'est représentatif que d'un seul segment de la population (Demers, 2010, p. 119). De plus, les résultats ne seront jamais exhaustifs, dans notre cas précisément, puisque nous ne cherchons pas de solutions à un problème mais seulement des discussions, des fragments de pensées, et espérons sonder autant que possible les expériences et sentiments des participants sur un sujet donné (Morgan, *id.*, p. 50). Enfin, les critiques quant à la fiabilité des *focus groups* ne sont pas valables dans notre étude puisque nous ne cherchons pas de résultats précis, ni à éviter certains « biais » qui arrivent aussi bien dans la vie de tous les jours. Au contraire, nous nous proposons d'étudier également ce type d'occurrences car nous considérons que les "*focus groups are not necessarily a window to people's true opinions*" (Marková et al., 2007, p. 90), autrement dit, qu'ils gardent leur « part d'ombre » (Maffesoli, 2002).

1.10.8 Un effet de foule qui influe les propos des participants

Ce manque de fiabilité général qui est reproché aux *focus groups* est dû au fait même que les *focus groups* sont des lieux d'interaction où l'on retrouve un « effet de foule » (Touré, 2010, p. 22), c'est-à-dire que les participants ne peuvent échapper à l'influence de leurs pairs, ce qui crée une situation contextuelle qui les amène à déformer, embellir ou modifier leurs propos. Dans ce genre de situation, les participants évitent les propos perturbateurs et peuvent préférer la conformité. Par exemple, Kitzinger note que « les groupes peuvent surveiller l'expression d'opinions déviantes et encourager la conformité aux normes du groupe. Souvent, la personne "déviante" finit par réajuster son point de vue, tout en manifestant une hésitation croissante et des commentaires auto-dépréciant » (2004, p. 306). Il arrive en effet que quelques membres du groupe préfèrent se référer à des discours conventionnels et politiquement corrects pour parler de certains problèmes (Marková et al., *id.*, p. 89), comme ce fut également le cas dans les groupes que nous avons organisés. Pourtant, c'est ce même effet de foule qui permet un dialogue d'idées (*id.*, p. 132), i.e. c'est la dynamique du dialogue qui conduit les personnes à penser ensemble, et aide ceux qui estimaient au départ qu'ils n'avaient rien à dire à développer une conversation riche. D'autres facteurs influent également sur l'interaction, comme les caractéristiques sociologiques des membres du groupe sachant que la hiérarchie peut influencer les données, l'environnement social et les problématiques sociétales étudiées (Touré, *ibid.*), ce qui rend l'interaction « contextuelle, imprévisible et difficilement saisissable » (*id.*, p. 23). Or, c'est justement l'interaction en ce qu'elle nous permet d'observer la façon dont un individu co-construit son identité qui nous intéresse.

1.10.9 La dimension groupale (l'interaction et le contexte) des *focus groups* est souvent ignorée dans les analyses, voire critiquée

La façon d'analyser les données recueillies dans les *focus groups* reste bien souvent problématique pour un certain nombre de chercheurs (Marková, 2004 ; Salazar Orvig & Grossen, 2004, p. 263), qui déplorent une trop grande utilisation de l'analyse de contenu ou de comptes rendus (qui ne tiennent pas compte de l'activité discursive des locuteurs), au détriment de techniques qui permettraient de s'appuyer sur la dynamique du discours, les différentes facettes des interlocuteurs et la polysémie du langage (Salazar Orvig & Grossen, *ibid.*) que l'on peut relever dans les *focus groups*. En effet, très peu d'études se concentrent sur les conversations entre les participants, i.e. l'interaction: les données issues des *focus groups* sont fréquemment présentées comme des interviews entre deux personnes et se focalisent rarement sur le processus d'interaction en lui-même (Wilkinson, 1999, p. 77). En effet, pour Marková et al. (2007, p. 31), "*focus-group research largely ignores that focus groups are, above all, groups*" car dans la plupart des cas, le matériel discursif collecté est analysé comme s'il était fait de contributions individuelles juxtaposées (Wilkinson, 1999a). Cela se traduit par des extraits qui incluent un participant à la fois plutôt que des discussions « entre » les participants et revient souvent à de l'analyse de contenu, qui se concentre sur le contenu et ne tient pas compte du contexte d'interaction, i.e. pourquoi ce qui est dit est dit à ce moment précis. Or, les opinions et attitudes affichées ne peuvent être détachées de l'interaction et de la situation dans laquelle elles ont lieu, mais doivent au contraire être analysées du point de vue de leur interdépendance (Myers & Macnaghten, 1999, p. 173). Cela signifie que « le contexte est aussi important que le contenu, comment les sujets parlent est aussi intéressant que ce qu'ils disent » (Kitzinger, 2004, p. 306). En analysant le discours comme une suite de paroles individuelles et en codant ces paroles, on pourrait alors croire que le sens se trouve dans la phrase en elle-même et qu'il est donc indépendant du contexte dans lequel cette phrase est produite, mais aussi de la façon dont les individus l'interprètent (Marková et al., *id.*, p. 45).

Sur le plan théorique, les critiques sur le groupe en tant qu'élément perturbateur pour l'analyse des données peuvent être basées sur une vision dualiste de l'alter et de l'ego. Cela signifie que ces critiques voient les réponses individuelles comme libres de toute influence car elles ne prennent pas comme point de départ l'interdépendance entre l'alter et l'ego. En ce sens, elles ignorent l'aspect dialogique de toute communication (Marková et al., *id.*, p. 37). Si l'on adopte une perspective dialogique, il n'est alors plus possible d'opérer une coupure entre les données collectées lors d'entretiens individuels vs. celles obtenues dans des discussions de groupes. De plus, il n'est pas valable de classer ces données en termes d'honnêteté vs. malhonnêteté, ou de vérité vs. mensonge (Kitzinger, 1994, p. 117). Il est préférable d'étudier par exemple la composition des groupes et l'impact de leurs caractéristiques sur ce qui est dit (*id.*, p. 112) ou encore de reconnaître que les discours peuvent être différents dans la sphère publique et dans la sphère privée ou entre paires vs. avec un interviewer (*id.*, p. 117). Tout ceci signifie que ce n'est pas parce que les *focus groups* sont des groupes qui permettent d'étudier la communication à travers la dynamique de groupe qu'ils sont forcément une méthode dialogique par nature i.e. qu'ils sont analysés comme tels (Marková et al., *id.*, p. 38) : les *focus groups* ne sont pas en soi une méthode dialogique, mais le chercheur peut choisir de les utiliser comme tels. Le discours est, quant à lui, fondamentalement dialogique (*id.*, p. 195).

La dimension de groupe est donc souvent ignorée dans certaines recherches sur les *focus groups* et l'une des raisons réside dans le fait que "*this research strand seems to ignore research into small group dynamics which has been carried out in the field of social psychology. This situation might be explained by the fact that [...] focus-group research originated in the field of sociology and mass communication (Kitzinger et al., 2004), whereas research into group dynamics is ascribed to social psychology*" (Marková et al., *id.*, p. 38). Cette idée est fondée sur un type de recherche classique qui s'intéresse à la dynamique des petits groupes en psychologie sociale, celle de Kurt Lewin, le fondateur de ce genre de recherche (*ibid.*). Le psychologue américain d'origine allemande du début du 20ème siècle considère que l'individu et son environnement ne doivent pas être conçus comme deux entités distinctes mais comme deux éléments appartenant au même champ (*id.*, p. 39). Cela signifie que l'environnement physique et social dans lequel un individu évolue délimite son espace de vie et que cet espace de vie change en fonction de l'environnement, dont il n'est pas le simple reflet. En d'autres termes, "*a change in the life space is reflected in a change in the individual's behaviour, and conversely the individual's behaviour provokes changes in the physical and social environment*" (*ibid.*). Lewin a ainsi démontré que le champ psychologique était lié au temps et que tout comportement dépendait du champ psychologique du moment. Il a ensuite prouvé que la manière de définir un groupe de par les similarités entre ses membres était typique d'une "*descriptive classificatory epoch*" (*ibid.*) et devait être remplacée par une définition basée sur l'interdépendance. Il a ainsi montré que le groupe possédait bien une dynamique en lui-même, qui ne provenait pas simplement de l'addition de comportements individuels.

L'individu et le contexte sont les deux unités d'observation dans la théorie de Lewin : c'est bien l'individu qui agit dans un certain contexte qui est pris en considération. Dès lors, la notion classique d'individu telle qu'elle est perçue en psychologie doit être revue en faveur d'une position dialogique qui considère la relation entre l'individu et le groupe/le contexte (*ibid.*). Mais pour Lewin, le contexte n'influence pas forcément les comportements des individus. Marková et al. (*id.*, p. 40) font le rapprochement avec le champ de l'ethnologie et de l'analyse conversationnelle qui considère depuis peu que le contexte n'est pas à voir comme une entité stable et définie mais plutôt comme une ressource que les sujets peuvent choisir de prendre en considération ou non dans leur interaction. Le contexte y est donc perçu

du point de vue psychologique et dépend du sens que les participants lui attribuent, i.e. c'est « leur » définition de la situation. C'est pourquoi une définition pertinente du contexte reviendrait à considérer ce dernier comme le résultat temporaire qui naît des interactions entre les participants ou un état d'intersubjectivité partagé temporairement par des individus (*ibid.*), qui s'engagent chacun dans le monde de l'autre, ce qui permet la formation des groupes (Jovchelovitch, 2004, p. 247). C'est en ce sens que la théorie de Lewin est intéressante dans la recherche sur les *focus groups* : il serait judicieux de ne pas seulement utiliser le groupe pour produire des données mais aussi de réviser les modèles de la psychologie individuelle tels qu'ils ont été établis en psychologie (*id.*, p. 41). Wilkinson mentionne le fait que les féministes critiquent la notion d'individualisme telle qu'elle a été établie en psychologie et propose de considérer à la place que *“the individual self may be characterized as in connection or relational or seen primarily as a social construction a cultural product of western thought”* (1999, p. 65).

Du point de vue dialogique, la théorie de Lewin comporte toutefois des limites car elle se tourne davantage vers la conformité (le statisme) que la déviance ou à l'innovation (la mouvance). La notion de rôles et de positionnements (adoptés par les participants lorsqu'ils cherchent à définir et à recadrer la situation communicative dans laquelle ils se trouvent et avant d'entrer dans le débat, ce qui correspond ici à la façon dont ils se présentent à travers leurs discours (Marková et al., *id.*, p. 103)) y est appréhendée de façon statique alors qu'elle devrait intégrer la façon dont les rôles se construisent et varient tout au long de l'interaction (*id.*, p. 40), ainsi que la place des tensions, contradictions et divergences qui traversent les interactions. Également, le travail de Lewin ne tenait pas compte des interactions verbales : la communication, pour lui, consistait à mettre les pensées d'un individu en mots et représentait par là le reflet de ses pensées externalisées, occultant l'aspect dialogique du langage et de la communication (*id.*, p. 41). Or, il est important de considérer l'interdépendance alter/groupe-ego/individu et le langage comme des outils qui vont permettre de démontrer comment l'individu et le groupe se construisent et se transforment de façon dynamique (*ibid.*), de la même façon que « *l'ego-alter se forment et se transforment mutuellement, dans et au travers de la communication* » (Marková, 2004, p. 231). En d'autres termes, le contexte n'est pas un frein à la communication et l'interdépendance alter-ego/ groupe-individu (qui réfère aussi à l'interdépendance entre la production discursive du sujet et le contexte dans lequel il parle (Marková et al., *id.*, p. 55)) signifie que les deux fonctionnent ensemble : à certains moments, l'individu essaie de se détacher du groupe (et garde son côté unique) et à d'autres il cherche à se fondre dans le groupe (pour la sensation d'appartenir à ce groupe), tout en étant capable d'innover et de construire dans l'interaction.

1.10.10 Le langage, un outil transparent ?

Nous avons vu qu'il existait une contradiction dans la littérature sur les *focus groups* : d'un côté l'interaction qu'ils génèrent est perçue comme une richesse à exploiter tandis que de l'autre, les discussions de groupes sont rarement vues comme le résultat de l'interaction de groupe, et le fait d'être un rassemblement de plusieurs personnes est même souvent considéré comme un travers, un inconvénient qui peut avoir des effets négatifs sur les réponses des participants (Marková et al., *id.*, p. 35). C'est pourquoi « cette méthode a souvent été utilisée de manière statique, négligeant la dynamique propre à la communication » (Marková, 2004, p. 236). Or, il convient de voir ce qui est dit, comment les choses sont dites et comment la façon de les dire est transformée (Marková et al., *ibid.*). Ainsi, un grand travers de la méthode des *focus groups* réside en fait dans la façon dont ils sont utilisés et/ou analysés. Par exemple,

et comme nous l'avons déjà dit, les *focus groups* sont beaucoup utilisés pour les études de marché afin d'évaluer les préférences pour certains produits. Ils y sont analysés par des moyens non-communicationnels comme la catégorisation des contenus. Or, « en psychologie sociale, de telles analyses seraient tout à fait contre-productives. Les mots ne sont pas des miroirs dans lesquels se reflète la réalité, grâce à des "significations littérales" transparentes et dans lesquels les idées exprimées par les attitudes et les opinions seraient des fragments d'informations » (Marková, 2004, *id.*).

Si l'on perçoit le langage comme un outil qui permet d'exprimer les pensées et qu'il suffit de mettre sa pensée en mot pour la livrer à autrui, alors on peut considérer que ce que chacun dit est plus ou moins une retranscription fidèle de ce qu'il pense. Les instabilités sont donc perçues comme des incohérences internes ou le résultat d'une influence. Mais si l'on considère, selon l'approche dialogique, que le langage n'est pas un outil de représentation ou de reproduction transparent et qu'il est toujours orienté vers autrui, qu'il dépend du contexte social et discursif, alors il est possible de se rendre compte que la réponse à une question est « le résultat d'un processus par lequel le locuteur oriente son discours vers l'autre, anticipe sa compréhension en tenant compte, à la fois, de la situation et de l'orientation des actions (réelles ou supposées) d'autres acteurs présents ou absents, imaginaires ou existants » (Salazar Orvig & Grossen, 2004, p. 267). Dans ce cas, les instabilités sont vues comme « une manifestation du caractère fondamentalement intersubjectif de l'être humain » (*ibid.*). Les *focus groups* sont une bonne manière de travailler sur ces processus permanents d'ajustements, car ils permettent de voir la stabilité ou l'instabilité des réponses aussi bien au niveau du groupe qu'au niveau des individus qui le compose. C'est ainsi que l'on ne tiendra pas seulement compte de ce que dit le locuteur mais aussi et surtout de la position énonciative qu'il prend quand il parle.

1.11 Conclusion

Nous avons vu que les participants mobilisaient plusieurs aspects de leur identité (ou plusieurs identités) durant les discussions en groupe. Le sujet n'est donc pas perçu comme une entité psychologique ou sociale du point de vue de l'analyse du discours, mais il est plutôt considéré selon la façon dont il se manifeste dans le discours en tant que locuteur, par exemple pour parler de lui-même ou de ce qu'il se passe autour de lui. Il est possible pour observer cela de se référer au travail de Bakhtine qui, comme nous l'avons vu, relie chaque parole prononcée à celle des autres. Partant de ce principe, Marková et al. (2007, p. 109) déduisent qu'il n'y a pas de correspondance entre un individu et sa production discursive et qu'en conséquence, le locuteur n'est pas forcément l'auteur de son propre discours, mais que des voix et discours autres peuvent être entendus, d'où la distinction entre locuteur (celui qui prononce les mots) et énonciateur (celui qui émet un point de vue, qui peut être validé ou non par le locuteur) opérée par les linguistes et les analystes du discours. Les discussions qui ont lieu lors des *focus groups* montrent que les participants adoptent plusieurs positions au cours du même débat, qu'ils endossent plusieurs identifications et les combinent avec les différents statuts pour lesquels ils ont été sélectionnés ou pensent l'avoir été (*id.*, p. 119). Les *focus groups* nécessitent que les participants débattent, discutent ou donnent leur point de vue sur des sujets qui leurs sont présentés comme des problèmes à résoudre ou des sujets ouverts. Nous avons vu que c'est en répondant aux problèmes posés que les participants co-construisent des positionnements à multiples facettes, qu'ils répondent à partir de différents points de vue et ont recours à différentes voix, ce qui montre la nature dialogique des positionnements adoptés par les participants et leur complexité. Plusieurs points sont à retenir : les participants se

construisent forcément en tant que sujets hétérogènes traversés par de multiples voix ; ils prennent position par rapport aux voix qu'ils invoquent ; ils prennent position par rapport à celles qu'ils attribuent à leurs interlocuteurs ; pour cela ils font appel à différentes voix, réelles, virtuelles ou fictionnelles comme des discours qui font autorité, le discours des médias ou le discours populaire ; leur propre voix est également soumise à un dialogisme interne qui se traduit par des restrictions, des distanciations et des modulations (*id.*, p. 129).

Dans les *focus groups*, les participants sont donc des sujets hétérogènes qui négocient en permanence leurs valeurs et leurs savoirs avec les discours de l'autre. Ils cherchent constamment à se positionner par rapport aux points qu'ils ont à discuter et dans la situation d'interaction dans laquelle ils se trouvent. Salazar Orvig & Grossen remarquent à travers les réponses des participants que ceux-ci utilisent différentes facettes de leurs statuts et de leurs rôles et passent de l'un à l'autre tout au long de la discussion. Pourtant, cette hétérogénéité des positions énonciatives ne signifie pas que le sujet est instable ou inconsistant mais qu'il est fondamentalement dialogique (2004, p. 271).

Nous tenons enfin à ajouter un point qui nous semble important : la plupart des manuels sur les *focus groups* parlent de l'efficacité des *focus groups* pour répondre à des sujets sensibles, ou à un public « marginalisé » ou minoritaire. Un grand nombre d'études se concentrent en effet sur un public en difficulté, constitué de participants considérés comme différents voire déviants. Dervin explique qu'à l'époque postmoderne où l'hyperindividualisation domine, i.e. où la différence est une norme, il serait peut être préférable de ne pas se focaliser sur ce genre de groupes et de voir comment des populations dites « normales » se construisent avec le chercheur et les participants du groupe. Il serait bien de comparer avec les discours qui se focalisent sur la marginalisation, ce qui nous permettrait certainement de voir que "*Any act of research, being with the 'majority' or the 'minorities', can essentialize*" (Dervin, 2013b, p. 4). Dervin (*ibid.*) doute qu'au contraire, le fait de populariser les populations marginalisées ou d'en parler aux médias pour les rendre visibles les aide réellement, mais pense plutôt que cela participe à leur marginalisation.

CHAPITRE DEUX : Analyse du corpus

Notre objectif dans cette partie est de voir jusqu'où les changements majeurs concernant l'interculturel, dont les nouvelles perceptions de la culture et de l'identité à l'époque postmoderne, se retrouvent dans les discours d'enseignants-chercheurs spécialisés dans l'enseignement de l'interculturel au niveau universitaire. Rappelons que nous nous inscrivons dans une approche constructionniste, critique et anti-culturaliste des discours sur l'interculturel.

1. Questions de recherche préliminaires à l'analyse des *focus groups*

Ce paragraphe récapitule les objectifs que nous nous étions posés avant de réaliser les *focus groups* :

- Observer les interactions entre les participants : celles-ci permettront de voir quelle(s) facette(s) de leur identité ils mettront en avant à différents moments de la discussion. Nous espérons trouver les différentes voix internes et externes qui apparaissent dans leurs discours grâce aux métaphores, pronoms, catégorisations...
- Eviter au maximum l'influence du chercheur pour ne pas qu'ils essaient de donner le discours qu'ils pensent que le chercheur attend,
- L'objectif en définitive est de faire parler les interviewés autour d'un sujet, puis de prendre des exemples de co-construction identitaire qui apparaissent dans les discours qu'ils ont produits.

Cette étape a été la première dans l'élaboration de nos questions. Afin de répondre à ces objectifs, nous avons commencé par poser ce que nous appelons les « questions d'origines » dans le paragraphe ci-dessous, et qui correspondent aux questionnements que nous avons définis au départ sur un brouillon afin de rassembler nos idées (rappelons qu'à la base, notre recherche était inscrite dans une optique de mobilité des enseignants). Ce paragraphe récapitule les données que nous espérons trouver en posant certaines questions. Les questions numérotées sont celles que nous avons fournies aux participants, chacune sur un format A4 afin qu'ils puissent choisir l'ordre dans lequel ils allaient y répondre. Elles sont suivies des objectifs que nous souhaitions atteindre et des questions d'origines qui nous ont aidées à l'élaboration des questions définitives.

1. *What do you teach in relation to intercultural communication? How do you teach it?
What has influenced you most in your conception of intercultural communication?*

Objectifs :

- *What has influenced you most in your conception of intercultural communication?* Pour savoir où ceux qui n'ont pas voyagé ont puisé leur sources et ressources.

Question d'origine :

- *How do you make it possible for your students to learn how to understand and to communicate with other cultures?*

2. *For those of you who have travelled or lived abroad extensively: To what extent would you say that traveling had an impact on how you teach intercultural communication? Is a person more able to teach intercultural communication if she has travelled a lot?*

Objectifs :

- Voir si et comment leur expérience de la mobilité influence leur façon d'enseigner la communication interculturelle (puisque notre recherche concernait, au départ, la mobilité des enseignants),
- Cerner la façon dont les participants vivent l'interculturel au quotidien, même dans leur propre pays, sans voyager ; comment évoluent ceux qui voyagent vs. ceux qui ne voyagent pas dans l'enseignement ; est-ce que cela change quoi que ce soit de partir ou de rester dans son pays d'origine, si dans les deux cas l'on n'a pas reçu de formation à l'interculturel ?

Questions d'origine (inspirées de Holliday et al., 2004) :

- *What did you learn during your travels and how do you integrate them in class (tolerance, language...)?*
- *How have your thoughts on intercultural communication changed/evolved due to mobility?*
- *Describe the experience you had with people of other cultures. How do they influence your teaching? (for those who did not travel).*
- *To what extent would you say that traveling had an impact on how you teach intercultural communication?*
- *For those who did not travel: what has influenced you most in your conception of intercultural communication?*
- *Would you say your identity changed during your travels? What factors are responsible for such change and how do you pass that on your students?*
- *To what extent is it necessary to travel to teach intercultural communication/develop intercultural communication skills and pass them on to students? What about those who never travelled?*
- *How people who did/do not travel experiment intercultural communication vs. those who travel(led) a lot? What is the impact on teaching intercultural communication?*
- *Who would be the most efficient in teaching intercultural communication: one who travelled a lot but did not receive a training to teach intercultural communication or one who never travelled but received such a training? One who is Finn vs. one who is not?*

3. *What metaphor would you use for describing your identity as an intercultural person? Explain this metaphor.*

Objectifs :

- Pour que les participants décrivent la façon dont ils se voient, ce qui va permettre au chercheur de voir d'autres facettes de leur identité sous l'angle de leur vie privée,
- Provoquer la production de métaphores peut être le point de départ d'une ligne conversationnelle et donner des résultats fructueux pour l'analyse. Observées sous l'angle du

dialogisme, elles représenteront un bon moyen d'analyser l'identité car nous pensons qu'établir une comparaison entre deux réalités peut permettre de faire ressortir encore le recours à des voix tiers, par l'utilisation de plusieurs points de vue, et aider en cela à voir les perceptions de l'interculturel des enseignants,

- Voir comment ils font le lien entre qui ils pensent être et les changements qui s'opèrent à travers leurs voyages.

Questions d'origine :

"A person's identity is not to be found in behaviour nor [...] in the reactions of others, but in the capacity to keep a particular narrative going" (Giddens, 1991).

"- Do you see your own identity as a matter of keeping a 'particular narrative going' or would you use another metaphor?"

- If you do believe identity is a matter of keeping a 'particular narrative going', then what does your own 'narrative' consist of?"

- If you came up with another metaphor for describing your identity, explain this metaphor" (Holliday et al., 2004, p. 95)

4. *Have you changed your way of teaching intercultural communication over the years? If so, what inspired you?*

Objectifs :

- Voir l'évolution de leur perspective sur l'interculturel,
- Obtenir du discours sur ces perceptions.

Questions d'origine :

- *What is the evolution of intercultural communication teaching those past years?*
- *How do you feel professionally as a teacher of intercultural communication?*

5. *What is the state of the teaching of intercultural communication at the moment in Finland and worldwide? Are you happy with it?*

Objectifs:

- Avoir des indices sur les différentes facettes de leur identité et leur(s) perception(s) de l'interculturel au travail, dans leur recherche et dans leur vie quotidienne,
- Savoir s'ils sont informés des avancées scientifiques sur l'interculturel renouvelé.

2. Présentation de l'étude

Nous travaillons sur les personnes qui enseignent la communication interculturelle à un public d'adultes dans différents domaines (études religieuses, linguistique, de la communication ou études commerciales), en Finlande. Nous considérons également ceux et celles qui enseignent la communication multiculturelle car les termes sont couramment utilisés de façon interchangeable, comme nous l'avons vu.

2.1 Contexte de recherche : quels enseignements de l'interculturel en Finlande?

Pour l'année 2012-2013 et à notre connaissance, trois des seize universités finlandaises offraient un programme de Master en communication interculturelle, sous diverses appellations: l'Université d'Helsinki (*Intercultural Encounters*), le département de communication de l'Université de Jyväskylä (*Masters Degree Programme in Intercultural Communication*) et l'Université de Vaasa (*Intercultural Studies*). Ces programmes sont interdisciplinaires, enseignés en anglais et sont ouverts aux étudiants finlandais et en échange. Des programmes en tant que « matières secondaires » sont également enseignés en anglais : entre autres, l'Université ouverte de Turku, conjointement avec l'Université des Sciences Appliquées Diaconia et l'Université d'Åbo Akademi (*Intercultural communication*), l'université de Jyväskylä (*Intercultural studies*), l'Université ouverte de l'Est de la Finlande (*Professional intercultural competence*, cours en ligne) et l'école de langues de l'Université de Tampere (*Intercultural Communication Studies Program*). Des cours d'interculturel sont également offerts dans la majorité des universités de Finlande, principalement dans les centres de langues, où le concept est largement intégré, mais aussi dans les départements de langues (par exemple au département d'études françaises et au département d'anglais de l'Université de Turku), dans les études religieuses (à Åbo Akademi (Turku)), à la faculté de philosophie de l'école de théologie (Joensuu), dans le domaine artistique (Ecole d'Art de l'Université d'Aalto à Helsinki), en sciences de l'Education (Joensuu) et aussi dans le domaine de la communication (Université ouverte de Jyväskylä). L'interculturel occupe une place importante dans les cours d'économie ou dans les affaires internationales (Ecoles d'économie de Turku et d'Helsinki (Hanken, Aalto), Universités des Sciences Appliquées de Jyväskylä et d'Helsinki). Enfin, il est inclus dans le domaine des sports, de la santé, ou encore en sociologie (Jyväskylä). Outre les universités, l'interculturel est enseigné dans les centres de formation des enseignants du primaire (*Primary school teacher education* à Jyväskylä), mais aussi dans les centres de formation pour adultes.

Ainsi, l'interculturel est omniprésent depuis déjà quelque temps dans l'enseignement supérieur finlandais et des cours et modules continuent d'apparaître sous différentes formes. Cependant, on remarque en parallèle que certains de ces programmes sont sur le déclin i.e. ont été supprimés ou suspendus¹¹⁶. L'ensemble des programmes proposés par les universités finlandaises rend ce contexte très intéressant pour explorer l'épistémologie renouvelée de l'interculturel.

2.2 Remarques préliminaires sur quelques programmes d'enseignement de l'interculturel

Nous notons en outre d'après la description des cours ou des programmes (que l'on peut trouver sur les sites des universités) qu'*a priori*, les cours sont davantage basés sur du multiculturel que de l'interculturel dans la mesure où les objectifs déclarés de certains programmes annoncent par exemple que "*the main focus of studies in this field is on communication between different cultures from various perspectives (linguistic, sociological etc.). The aim is to give students the ability to work in a different culture or with people with different cultural backgrounds*" (programme d'une université ouverte du sud de la Finlande).

¹¹⁶ Par exemple, le programme de l'Université de l'Est de la Finlande intitulé *International Masters Degree Programme In Cultural Diversity* n'a pas été reconduit depuis 2010, et le programme pourtant bien établi et plébiscité de l'école de langues de l'Université de Tampere fut interrompu entre 2010 et 2012.

Il n'est nullement question ici de similarités entre les individus mais l'accent est plutôt mis sur les différences. Cela est confirmé dans le descriptif du cours intitulé *Introduction to Intercultural Communication*, enseigné par l'un des participants au groupe centré : certaines questions posées en vue de la rédaction d'un devoir noté sont clairement multiculturelles car elles conduisent à une catégorisation entre les personnes selon leur culture (*"How do you describe yourself? Are you a Finn, a Swedish-speaking Finn, a Chinese Finn, a Finnish-Kenyan, or? How are you different from your peers in your outlooks beliefs, values and communication styles?"*). Néanmoins, ce genre de question est associé à d'autres telles que *"what parts of your upbringing are unique? What about your education?"* or *"What sub-culture do you belong to? How have they influenced you?"*, qui pourraient mener à un questionnement sur l'identité des étudiants en tant que personnes et pas en tant que partie d'un groupe, d'une « culture ». Nous retrouverons ces deux façons de percevoir l'interculturel plutôt contradictoires dans les discours des enseignants interrogés et nous les relierons aux différentes perceptions de l'interculturel dégagées par Dervin, soit le différentialisme, l'approche par le mélange et le janusianisme. Nous analyserons comment leurs discours montrent leurs représentations de l'interculturel, à un moment donné, dans le contexte de ce groupe centré.

2.3 Description du corpus

Pour montrer la façon dont les enseignants/chercheurs conceptualisent et négocient l'interculturel, nous avons choisi de travailler sur des données issues de six *focus groups* organisés en 2011 (*focus groups* A, B, C, D, E, F). Ces six groupes focalisés rassemblent vingt-quatre enseignants/-chercheurs de plusieurs universités finlandaises impliqués dans l'enseignement de l'interculturel (i.e. qui enseignent/ont enseigné la communication interculturelle ou qui l'intègrent dans leurs cours, régulièrement ou occasionnellement, durant des séminaires, des cours ou des ateliers de formation, et ce dans plusieurs domaines comme les études religieuses, la linguistique, la communication ou les affaires (*communication* ou *business studies*)). Nous avons également intégré ceux qui enseignent la communication multi- ou *cross-* culturelle, car nous avons remarqué que les termes étaient fréquemment utilisés de manière interchangeable. Les groupes sont composés de deux à six enseignants du supérieur et les participants sont de différentes nationalités, âge, sexe etc., le seul critère étant celui de leur profession. Certains se connaissaient déjà, d'autres ne s'étaient jamais rencontrés mais aucun n'avait eu de contact avec le chercheur au préalable. Précisons que, même s'ils enseignent l'interculturel, aucun des participants n'a reçu de formation à l'enseignement de l'interculturel. Nous les nommerons enseignant A1, A2,... B1, B2,... C1, C2 etc. Quatre d'entre eux (F6, F3, F4, B2, B3 et D2) ont suivi le programme de Master en communication interculturelle de l'Université de X et une (B2) a reçu une formation similaire aux Etats-Unis. Quelques uns considèrent que leur recherche leur permet d'être à jour dans ce domaine.

Les discussions ont duré environ une heure trente ; quatre d'entre elles se sont déroulées dans différentes universités de la moitié sud de la Finlande et deux ont eu lieu sur *Skype* où elles ont été enregistrées grâce au logiciel *Call Burner*, qui permet d'enregistrer des appels effectués *via* ce logiciel d'appels en ligne gratuit. Les données collectées au moyen d'un dictaphone sont en anglais, qui n'est pas la langue natale de la majorité des participants. Ces données ont été transcrites orthographiquement. Le thème du groupe focalisé était au départ : « Mobilité et enseignement de la communication interculturelle ». Comme nous l'avons dit (partie « Préparation en vue des *focus groups* »), une maquette a été fournie au préalable, précisant le lieu et la date de la réunion, les codes éthiques et autres considérations pratiques,

ainsi que cinq questions non numérotées distribuées au début de la discussion, que nous notons à nouveau ici pour plus de clarté :

- *What do you teach in relation to intercultural communication? How do you teach it? What has influenced you most in your conception of intercultural communication?*
- *For those of you who have travelled or lived abroad extensively: To what extent would you say that traveling had an impact on how you teach intercultural communication? Is a person more able to teach intercultural communication if she has travelled a lot?*
- *Have you changed your way of teaching intercultural communication over the years? If so, what inspired you?*
- *What is the state of the teaching of intercultural communication at the moment in Finland and worldwide? Are you happy with it?*
- *What metaphor would you use for describing your identity as an intercultural person, explain this metaphor.*

Aucune précision n'a été apportée concernant ces questions ou l'objectif de la recherche et le chercheur n'était pas présents lors de la discussion afin de laisser plus de liberté aux participants dans la co-construction des discours, i.e. afin de les laisser libres d'interpréter, débattre et organiser les questions à leur guise (Markovà et al., 2007). En effet, nous pensons que notre présence aurait eu trop d'influence car notre conception de l'interculturel est distinctive. C'est la raison pour laquelle nous avons fourni le minimum de conseils et n'avons pas assisté aux réunions. Rappelons, en effet, que l'objectif n'était pas d'obtenir des réponses précises mais de déconstruire des discours qui ont été construits entre les participants pendant ces *focus groups* (avec la présence indirecte du chercheur à travers le dictaphone) pour trouver non pas des preuves mais des morceaux de diversité dans l'ici et maintenant (Dervin, 2010). Cela implique qu'il n'y a pas de vérité absolue à trouver et, puisque le chercheur n'était pas présent, les participants ne pouvaient pas chercher l'approbation d'une autorité quelconque pour approuver leurs propos ou valider une réponse « correcte ».

Puisque nous nous proposons d'étudier les discours des enseignants de communication interculturelle dans leur micro-contexte, i.e. dans le contexte local de la réunion et dans leur macro-contexte i.e. dans la société au sens plus large, nous prendrons en compte les éléments suivants dans notre analyse (Dervin, 2008, p. 91) :

- les discussions se sont déroulées entre des personnes de nationalités différentes, mais qui vivent dans le même pays, la Finlande, et pensent partager ou partagent, en partie, les mêmes imaginaires, mais pas la même langue ou tout au moins à des degrés variés ;
- les discussions ont eu lieu en Finlande, pays de résidence permanente des interlocuteurs ;
- les *focus groups* se sont déroulés au sein de plusieurs institutions universitaires, qui n'étaient pas toujours le lieu de travail des enseignants ;
- l'interviewer absent a aussi un rôle institutionnel d'enseignant-chercheur.

2.4 Présentation des participants/composition des groupes

Les participants peuvent être classés en sous-catégories, soit ceux qui enseignent l'interculturel en tant que matière principale /ceux qui l'intègrent dans leurs cours ; les Finlandais /les autres nationalités ; ceux qui ont vécu dans un autre pays/ceux qui n'ont jamais habité hors de la Finlande ; ceux pour qui l'anglais est la langue natale/ceux pour qui l'anglais est la deuxième voire la troisième langue ; ceux qui ont suivi des cours d'interculturel/ceux qui n'ont reçu

aucune formation etc. Comme nous l'avons dit, nous ne souhaitons pas travailler sur les différences entre les individus, c'est pourquoi nous mentionnons leurs caractéristiques mais n'y ferons plus référence dans notre analyse.

Nous avons recruté les participants à partir des sites internet des universités finlandaises qui proposaient des cours ou des programmes sur l'interculturel ou le multiculturel, et aussi par effet « boule de neige ». Chaque groupe se compose des personnes suivantes (les informations que nous mentionnons dans ce paragraphe nous ont été communiquées par les enseignants dans un questionnaire transmis par email au préalable) :

Groupe A :

Dans ce groupe composé de six personnes, deux participants sont finlandais. La majorité a une soixantaine d'année contre deux qui ont trente-cinq ans au moment de la discussion et tous sauf une personne travaillent dans la recherche. Aucun des membres de ce groupe n'a reçu de formation à l'interculturel à notre connaissance.

- Prof. A1 est de nationalité anglaise. Elle est mariée et a soixante ans. Elle est professeur d'université et enseigne l'anglais au centre de langues de son université. Elle considère qu'elle n'enseigne pas l'interculturel en tant que matière principale mais qu'elle l'intègre dans sa classe. Pourtant, les cours qu'elle donne chaque printemps (4h/semaine, soit 22h au total) s'intitulent *Intercultural Communication*. Elle donne en plus d'autres cours dans lesquels elle inclut la communication interculturelle et qui s'appellent *Communication Skills course*.

- Prof. A2 est anglais. Il est marié et a soixante-sept ans au moment de la discussion. Il est maître de conférences au département d'anglais de son université. Il intègre l'interculturel dans son cours de traduction *Translation Finnish-English*, tout juste renommé *Cross-Cultural Communication* au moment de la discussion.

- Prof. A3 est finlandaise. Elle est mariée et a trente-cinq ans. Elle est docteur en philosophie. Elle enseigne l'interculturel en tant que sujet principal occasionnellement durant des séminaires ou des ateliers, dans le domaine de la religion comparative. Ses cours s'intitulent par exemple *World Religions of Today* (5 crédits) et *Cultural Encounters and Interreligious Dialogue* (5 crédits).

- Prof. A4 est Américain. Il est marié et a soixante-neuf ans. Il est maître de conférences et enseigne l'anglais ; il est aussi chargé de cours en relations interculturelles et en histoire, et effectue des recherches sur l'interculturel. Il enseignait l'interculturel en tant que matière principale régulièrement à des étudiants de Licence et de Master (*Intercultural Communication* au département d'anglais) et (*International Management and Culture* en Management), avant de partir à la retraite mais il donne toujours un cours par an à la faculté des Sciences Economiques de son université.

- Prof. A5 a soixante-sept ans et elle est finlandaise. Elle est maître de conférences à la retraite. Elle intégrait la communication interculturelle dans ses cours d'anglais langue seconde et de finnois dans une université des Sciences Appliquées, dans une école d'économie, dans un institut des Art, *Craft and Design* et elle a donné un cours de communication interculturelle en anglais.

- Prof. A6 est japonaise et elle a trente-cinq ans. Elle est agent de développement commercial (*Business development officer*). Elle enseigne l'interculturel en tant que matière principale régulièrement et occasionnellement lors de séminaires ou cours d'été (*summer course of*

Intercultural Communication), pour diverses institutions, à l'université ou dans un centre de formation pour futurs enseignants du primaire et du secondaire (*Centre for Adult Education*) et elle l'intègre aussi dans ses cours de japonais ("lecture on Japanese culture on demand", selon ses propres termes, et l'on voit bien alors qu'il ne s'agit pas d'interculturel mais clairement de culturel). Elle enseigne aussi à mi-temps le cours *Introduction to Intercultural Communication* et un séminaire (*Encountering Differences*) pour des enseignants du primaire. Les deux intitulés semblent désigner des concepts très éloignés et nous verrons dans notre analyse comment l'enseignante parle du contenu de ses cours.

Groupe B (réalisé sur Skype) :

Le groupe est composé de cinq personnes mais l'une d'entre elles n'a pu participer à cause de problèmes de connexion. Deux participants sont de nationalité américaine, les autres sont finlandais. Quatre des participants habitent la même ville et se connaissent, excepté B4, qui vient d'une autre ville de Finlande. Ce dernier entrera dans la conversation avec trente minutes de retard.

- Prof. B1 est diplômée des Beaux-arts. Elle a cinquante-sept ans, elle est née aux Etats-Unis et à grandi à New York. Elle enseigne désormais l'anglais dans le centre de langues de son université, en Finlande (avec le professeur B2), ainsi que la musique, à l'université également et principalement à des étudiants finlandais. Elle dit intégrer la communication interculturelle dans ses cours d'anglais et de musique surtout. B1 n'a pas suivi de formation à l'interculturel.

- Prof. B2 est Américaine. Elle aussi a grandi à New York. Elle enseigne la communication interculturelle dans des cours autonomes et dans un programme d'études secondaires centré sur la communication interculturelle, qu'elle a participé à mettre au point au début des années 90 (*Intercultural Communication Studies Program* pour 15 crédits, ce programme a été interrompu en 2010-2012). Elle donne aussi des cours de langues et des cours d'anglais des affaires au centre de langues de son université. Elle a participé à des cours universitaire d'intégration de l'interculturel, en tant qu'auditrice et au *Summer Institute for Intercultural Communication*, une fois comme auditrice et une fois en tant que stagiaire. Elle est membre du conseil d'administration du *Nordic Network on Intercultural Communication* et participe régulièrement aux conférences organisées par la SIETAR (*Society for Intercultural Education Training and Research*), aussi bien en tant qu'auditrice que comme intervenante, mais elle n'est pas chercheur.

- Prof. B3 est maître de conférences. Elle est mariée et a trente-six ans au moment de la discussion. Elle est finlandaise et enseigne l'anglais à des étudiants en Licence et en Master dans une université des Sciences Appliquées. Elle enseigne la communication interculturelle en tant que matière principale régulièrement, dans des cours et séminaires qui s'intitulent *Intercultural Communication* ; *Basics of Business English* ; *English for International Business* ; *Toiminta globaalissa ja monikulttuurallisessa toimintaympäristössä, Kansainvälinen liiketoiminta*, etc. Elle dit l'inclure également dans un cours qui se nomme *How to Communicate with Finns*. Nous remarquons à nouveau des intitulés de cours donnés par un même enseignant, mais qui ne semblent pas annoncer, *a priori*, le même type de contenu. Elle terminait à cette époque un doctorat sur la communication interculturelle et a suivi les cours de communication interculturelle du programme d'études secondaires proposé par B2.

- Prof. B4 est Finlandais. Il a cinquante-sept ans au moment de la discussion et il est maître de conférences. Il est spécialisé dans l'histoire des religions et donne régulièrement des cours dans lesquels il inclut la communication interculturelle, ainsi que d'autres cours, de façon plus irrégulière, intitulés par exemple *European images of Islam or Jews*.

- Prof. B5 est Finlandaise. Elle a cinquante-cinq ans et elle est divorcée. Elle est enseignante d'anglais et inclut la communication interculturelle dans ses cours, "*because English is a lingua franca*", intitulés par exemple : *Debating for academic and professional purposes*. A cause de problèmes de connexion, l'enseignante B5 n'a pas pu participer à la discussion.

Groupe C :

Ce groupe se compose de trois personnes, dont une est canadienne.

- Prof. C1 a cinquante-quatre ans. Elle est en couple et est née en Finlande. Elle est maître de conférences dans une université des sciences sociales en Finlande et enseigne la communication interculturelle une fois par an depuis trois ans à des étudiants de Master dans le domaine de la communication des affaires internationales (*International Business Communication*, 36 heures pour 6 crédits). Ce cours obligatoire est devenu optionnel l'année précédent le *focus group* car "*the whole program is international*" et donc "*repetitious*" d'après C1. Dans ce cours, les étudiants lisent des ouvrages de recherche traitant de l'interculturel dans les affaires (C1 précise : "*students like read about research into this area intercultural business*").

- Prof. C2 est canadien, il a quarante-sept ans et il est marié. Il est professeur d'anglais au centre de langue de son université. Il donne un cours par an sur la communication interculturelle mais l'enseigne aussi toute l'année de façon régulière dans un module intitulé: *Cross-cultural communication* pour un total de 26h, soit 6 x 45mn/semaine. Il enseigne en 2013 un cours nommé: *Teaching the 'intercultural' to International and Exchange Students in Finnish Higher Education*.

- Prof. C3 a trente-six ans. Elle est finlandaise et est mariée. Elle est professeur d'anglais au centre de langue de la faculté des Sciences Pharmaceutiques de son université. Elle inclut la communication interculturelle dans des cours qui s'intitulent par exemple : *English for Academic and Professional Purposes* et se focalise principalement sur les : "*differences in writing academic writing*".

Groupe D (réalisé sur Skype) :

Cette discussion a eu lieu entre deux participants car la troisième personne invitée ne s'est pas présentée. D1 et D2 ne se connaissaient pas auparavant et travaillent dans des universités situées dans deux villes différentes du pays.

- Prof. D1 est professeur des universités. Elle est finlandaise et a cinquante-huit ans. Elle a un diplôme de *speech communication*. Elle est docteur en philosophie et sa thèse de doctorat porte sur l'interculturel (l'un de ses directeurs de thèse était F5). Elle a travaillé dans le programme d'études secondaires en interculturel de B2, avant que ce dernier ne soit suspendu pour faute de budget en 2010. Elle enseigne actuellement l'interculturel en tant que matière principale régulièrement et occasionnellement durant des séminaires et des cours, dans le domaine du tourisme, de l'administration des affaires (*business administration*). Ses cours sont basés sur la langue (*speech communication*) et sont enseignés en anglais. Ils s'intitulent par exemple *Introduction to Intercultural Communication*, au centre de langue de son université des Sciences Appliquées. L'un de ces cours est un cours virtuel destiné à des étudiants qui partent en échange. Certains des cours sont optionnels.

- Prof. D2 est américain, il a cinquante-six ans. Il est maître de conférences et enseigne la communication interculturelle comme matière principale régulièrement. Il donne aussi des cours d'études secondaires en interculturel dans le programme *International Business Degree*

Program. Il a obtenu le Master de communication interculturelle proposé par l'université de X et a suivi un programme de formation de formateurs de communication interculturelle en entreprise, en Allemagne. Au moment du *focus group*, il effectue une recherche qui s'intéresse aux *intercultural communication coping strategies*.

- Prof. D3 n'a pas participé.

Groupe E:

Les trois participants de ce groupe sont finlandais et travaillent dans différentes facultés des Sciences Economiques d'une grande ville du sud du pays (E1 et E2 dans la même faculté). Ils sont spécialisés dans le Business et/ou le Management et enseignent la communication interculturelle, qu'ils nomment parfois multi-/ ou cross-cultural durant le *focus group*, sans différenciation des termes. Ils ont tous une expérience de la mobilité internationale et parlent au moins trois langues : le finnois + l'anglais + le portugais/le suédois. Ils travaillent tous avec des étudiants finlandais et des étudiants internationaux ou en échange. Ils ont tous écrit des articles et donné des conférences scientifiques sur le sujet, en Finlande et à l'étranger. La quatrième participante prévue ne s'est pas présentée.

- Prof. E1 a cinquante-deux ans, il est finlandais et a passé la majeure partie de sa vie à l'étranger, si bien que l'anglais est sa langue principale. Il est marié et s'est spécialisé dans les sciences économiques. Il n'enseigne pas la communication interculturelle en tant que matière principale mais l'intègre dans tous ses cours. Il a été entrepreneur en *design Business* puis consultant international. Il a beaucoup voyagé et s'intéresse actuellement, entre autres, à un *Curriculum development for multidisciplinary and cross-cultural higher education programs*.

- Prof. E2 est professeur d'université « invitée » (*guest lecturer*) dans le domaine de la communication des affaires internationales (*international business communication*). Elle inclut la communication interculturelle occasionnellement dans des séminaires (*Business power of colour culture*) ou l'enseigne comme sujet principal (*Cross cultural issues in managerial communication*). Le doctorat qu'elle a obtenu s'intéresse aux *visual communication colours in China and Finland*. Parallèlement, elle est entrepreneur et consultante et possède sa propre société avec son mari. Elle aussi a beaucoup voyagé.

- Prof. E3 est mariée et a soixante-deux ans au moment de l'interview. Elle est finlandaise. Elle est professeur des universités diplômée des sciences économiques (avec une spécialisation dans le langage). Elle travaille principalement dans le champ du langage et de la culture et enseigne la communication interculturelle en tant que sujet principal régulièrement, 4 heures par semaines durant 14 semaines, deux fois par an, en plus d'autres cours d'anglais des affaires. Elle dit elle-même se spécialiser dans la communication interculturelle.

- Prof. E4 n'a pas participé.

Groupe F:

Dans ce groupe qui réunit six personnes, seuls deux participants sont Finlandais. La moitié d'entre eux a obtenu le Master de communication interculturel d'une université du sud de la Finlande (F3, F4 et F6).

- Prof. F1 est américaine. Elle est mariée et a soixante ans au moment de la discussion. Elle enseigne la communication interculturelle comme sujet principal régulièrement. Elle travaille dans les champs de l'anglais et de la sociologie. Elle est maître de conférences et enseigne l'interculturel et le multiculturel dans la vie professionnelle à la faculté des Sports et des Sciences de la Santé de son université : *Multicultural and Intercultural Competence in*

Professional Life (cours obligatoire, 40 heures par an), ainsi que plusieurs autres cours incluant la communication interculturelle.

- Prof. F2 est originaire du Royaume-Uni. Il est marié et a soixante-six ans au moment de la discussion. Il est professeur d'université et ne travaille plus à l'heure actuelle mais il enseignait l'anglais à de futurs enseignants de langues du primaire. Il incluait la communication interculturelle dans ses cours, par exemple dans des ateliers d'une semaine qui s'intitulaient *National identity, sport and identity* ou encore *stereotyping*.

- Prof. F3 est polonaise. Elle a trente-et-un ans et a suivi le programme de Master en communication interculturelle de l'université de X. Elle enseigne la communication interculturelle occasionnellement durant des séminaires : *Intercultural Communication Skills* (3 x5h/semaine) ; *Introduction to Intercultural Communication* (10h/session) ; *Communicating in a Culturally Diverse Workplace* (ouvert à tous les étudiants, contenu plus académique basé sur sa recherche) ; *Views to Finnish Culture* (elle dit ne pas aimer ce cours car elle ne sait pas "what Finnishness is"). Elle enseigne ce cours à l'université ouverte de sa ville. Il s'agit d'un cours qui se déroule via internet et dure 8 sessions. Les étudiants sont divisés en groupes et doivent chaque semaine regarder deux vidéos de 10 minutes chacune parmi le choix qui leur est proposé. Puis ils doivent discuter des questions qui leur sont posées par l'enseignante, sur internet, par écrit. Un autre cours (*Multicultural Education*) consiste en un devoir final à rendre. Les étudiants qui y participent sont de différentes nationalités et n'entrent pas en contact. Elle enseigne aussi un cours intitulé *Communication and Media in a Multicultural World* : ce cours, qu'elle coordonne, est obligatoire pour certains étudiants en communication (Finlandais ou non) et ouvert à d'autres qui ont la communication interculturelle comme matière secondaire. Il dure habituellement entre 10 et 20 heures, comprend 60 étudiants au moment du *focus group* et des professeurs sont invités pour parler de différents sujets au sein du département de communication (communication interculturelle, journalisme, etc.).

- Prof. F4 est américaine et a cinquante-trois ans. Elle aussi a suivi le Master de communication interculturelle de l'université de X et travaillait au moment de la discussion sur un doctorat en communication interculturelle. Elle est consultante en communication interculturelle dans une université et pour des clients. Elle s'intéresse à ce qu'elle désigne comme *intercultural communication or adaptation to Finland*. Elle s'occupe du site internet de l'université qui concerne le programme sur l'interculturel. Elle dit enseigner la communication interculturelle occasionnellement mais l'intitulé de ses cours pour les étudiants de Master comporte pourtant le terme : *Introduction to Intercultural Communication* qui est un cours sur internet et *Basic concepts in Intercultural Communication*.

- Prof. F5 est finlandais, il a soixante-dix ans et il est professeur émérite en communication à l'université, en Finlande et en Lettonie. Il enseignait la communication interculturelle en tant que sujet principal de façon occasionnelle, dans des séminaires et des ateliers.

- Prof. F6 est mariée et a trente-sept ans. Elle a également obtenu le master de communication interculturelle de l'université de X. Elle est professeur d'université en *speech communication* dans le centre de langue d'une université du centre de la Finlande. Elle est finlandaise et enseigne la communication interculturelle en tant que sujet principal régulièrement, notamment dans le cadre d'un programme de Master pour les étudiants internationaux où elle propose des cours intitulés : *Group communication within multicultural groups* et *Interpersonal relationships within multicultural world*, mais aussi lors de séminaires.

Dans ce qui suit, nous n'allons pas décrire ce que font les enseignants dans leurs classes puisque nous n'avons pas intégré dans cette étude les quelques observations que nous avons effectuées, mais nous allons voir comment ils parlent de l'interculturel en tant que pratique d'éducation et de recherche. Néanmoins, cela nous donnera une idée de ce qu'ils enseignent, d'autant plus qu'ils tentent (sans toujours y parvenir) de décrire les activités qu'ils proposent en classe. Nous allons analyser nos données afin de trouver a) comment les enseignants de communication interculturelle en Finlande conceptualisent l'interculturalité, b) comment ils la construisent, c) ce qu'ils considèrent comme étant problématique dans l'éducation à la communication interculturelle et d), leur définition d'un bon enseignement de la communication interculturelle. Ce faisant, nous allons également vérifier comment ils interprètent les clés d'un interculturel renouvelé tel que nous l'avons décrit.

3. Analyse des données

L'approche retenue, l'analyse du discours, permet d'interroger en même temps la façon dont les participants de notre recherche co-construisent les éléments mis en scène pour construire l'objet négocié (l'interculturel) et comment ils se positionnent par rapport à ces éléments. L'énonciation et le dialogisme, composants importants de l'approche, nous apportent des outils d'analyse essentiels qui permettent à la fois de travailler sur les discours de chaque individu mais aussi sur les apports interactionnels. L'instabilité caractéristique de ces « méthodes » est primordiale pour observer et problématiser une notion aussi polysémique qu'est l'interculturel (cf. Dervin, 2011 ; Gillespie & Cornish, 2010 ; Marnette, 2005; Roulet, 2011).

Pour rappel, nous nous positionnons dans une approche constructionniste, critique et anti-culturaliste des discours sur l'interculturel et proposons de voir comment les vingt-quatre enseignants de communication interculturelle en Finlande interrogés conceptualisent et co-construisent l'interculturel tout en vérifiant si et comment ils intègrent l'interculturel renouvelé. Pour cela, nous nous basons sur le modèle des sept « turbulences » proposé *supra* (« Changements à effectuer pour un interculturel renouvelé : les turbulences à prendre en considération »). Nous avons dit que ces turbulences n'étaient pas forcément acceptées par tous les chercheurs et praticiens de l'éducation à la communication interculturelle (ECI). Or, même si le fonctionnalisme et le culturalisme sont encore très présents dans la recherche et l'enseignement de l'interculturel, ces changements jouent un rôle de plus en plus important dans la littérature. C'est pourquoi on remarque qu'ils sont bien souvent combinés à certains aspects des approches classiques de l'interculturel (*the Hofstedian Legacy* mentionnée plus haut), ce qui conduit à des conflits d'idées, de méthodes et d'approches (Abdallah-Pretceille, 1986; Aikman, 2012; Dervin 2011a). Cela s'apparente à l'approche janusienne de l'interculturel proposée par Dervin, qui contient des ingrédients théoriques et méthodologiques de l'interculturel sous sa perception à la fois fonctionnaliste et renouvelée, et qui se propage largement dans les champs. Cela mène dans plusieurs types de contextes à des discours scientifiques et sur l'ECI contradictoires et instables.

Dans l'analyse qui va suivre, nous supposons que les discours des participants au *focus groups* que nous avons organisés (en tant que spécialistes de l'ECI) vont très probablement montrer à la fois les changements et les conflits d'idées que nous avons énumérés. Travailler en contexte de *focus groups* où les enseignants doivent négocier le sens et la multiplicité des voix (Marková & al. 2007) complexifie encore les discours et va nous servir à identifier si et comment ils utilisent les turbulences lorsqu'ils partagent leurs expériences sur l'ECI.

3.1 Observations préliminaires

Notre analyse cherche à voir la façon dont les enseignants de communication interculturelle en Finlande perçoivent l'interculturel et donc ce que le concept représente pour eux, comment ils définissent leur approche et comment ils justifient leur point de vue. En d'autres termes, nous allons observer leur conception de l'interculturalité, d'une part en tant qu'enseignant, d'autre part en tant qu'individu, et comment ces deux perspectives se recoupent. Mais avant de passer en revue la façon dont ils négocient la notion, nous allons commencer par voir à quel point l'interculturel est pour eux une notion difficile à définir, floue, qui est toutefois partagée et prise pour acquis par tous, tout en étant considérée comme « quelque chose qui nous dépasse », mais qui est primordial.

3.1.1 L'interculturel, une notion difficile à définir, mais qui est partagée

Rappel : les approches interculturelle, multiculturelle et culturelles ne suivent pas les mêmes principes et, parce qu'elles sont souvent utilisées de façon interchangeable, des répercussions se font sentir sur les modèles d'éducation. Il arrive donc fréquemment que le concept d'interculturel soit perçu de différentes manières par les chercheurs lors d'une conférence sur l'interculturel ou que ceux qui l'enseignent pensent « faire » de l'interculturel alors que ce qu'ils proposent s'apparente davantage à du culturel (Dervin, 2010), qui s'appuie sur une « grammaire des cultures » (Abdallah-Pretceille, 1986). On constate alors que l'éducation interculturelle repose souvent sur un signifiant vide, contradictoire ou simplement culturaliste (Dervin, *id.*). Nous avons vu dans la littérature sur le sujet que le terme est rarement défini de façon explicite même s'il est largement utilisé, partagé et pris pour acquis par un grand nombre de ses praticiens dans différents domaines (politique, économique, commercial, éducationnel...), alors que sa compréhension peut varier entre les domaines et souvent au sein d'entre eux (Dervin, 2011a), mais aussi dans le discours d'un même enseignant. En effet, les participants de notre analyse perçoivent eux-aussi l'interculturel de plusieurs façons et s'interrogent sur la définition du terme, comme nous le verrons dans cette section.

3.1.1.1 Au niveau de l'intitulé et du contenu des cours

Nous avons remarqué que le terme pose un problème au départ pour la majorité des enseignants contactés. Dans leurs emails ou dans le questionnaire, certains ne parviennent pas à se positionner en tant qu'enseignants d'interculturel alors que l'intitulé même de leur cours comporte le mot « interculturel » ou « culture ». D'autres, au contraire, considèrent qu'ils intègrent la communication interculturelle dans leurs cours alors qu'il s'agit plutôt de culturel, en particulier dans les cours de langues (ex. : culture italienne, allemande, japonaise...), comme nous l'avons remarqué dans la présentation des participants.

Il arrive également que le contenu de certains cours ne corresponde pas à ce qui est annoncé. Par exemple au département d'anglais de l'Université de Turku, le cours de traduction du finnois à l'anglais *translation Finnish-English* a été renommé *cross-cultural communication* mais garde le même contenu et n'est pas ouvert aux étudiants en échange, ce qui montre bien que l'interculturel/multiculturel/culturel peut être utilisé en vue de promouvoir un cours, mais que le concept n'est pas sérieusement considéré en pratique, qu'il est mal interprété ou qu'il

est interprété de façon creuse (Dervin & Tournebise, 2012, p. 10). De même lors des *focus groups*, les participants ont des difficultés à décrire ce qu'ils enseignent par rapport à la communication interculturelle, comme nous allons le voir.

3.1.1.2 L'interculturel est une notion qui laisse les enseignants perplexes : difficulté des enseignants à décrire ce qu'ils enseignent par rapport à la communication interculturelle

Les conversations enregistrées montrent la difficulté qu'ont les participants à définir la notion d'interculturel, mais aussi à dire ce qu'ils enseignent. Ce point se vérifie aussi à travers la perplexité qu'inspirent les premières questions choisies par les participants : *What do you teach in relation to intercultural communication? How do you teach it? What has influenced you most in your conception of intercultural communication?* Cela se traduit par des silences et des soupirs que l'enregistrement laisse entendre, mais aussi par l'expression directe de la difficulté dans laquelle ces questions plongent les participants. Tous s'accordent au début de la discussion pour dire qu'il est difficile de répondre :

B2 ... *I find this question so difficult because it's such a broad subject area that to say exactly what I teach it's very hard to to sort of sum up...*

D1 *um I'm not sure if I understand it correctly but but um the on the conceptual level or is it on the experiential level I don't know but um how do you how do you understand that I must say?*

C2 *big question*

C1 *so how many hours do we have per question?*

F2 *such a simple question: "what do you teach and how?"*

F4 *hard part is "What has influenced most in your conception?" that's the harder one*

F6 *I find it not an easy um topic, at all*

L'un d'entre eux murmure : *totally confusing*.

La question, bien qu'elle semble aller de soi comme le fait remarquer de façon ironique l'enseignant F4 : *those of you who don't teach anything, why are you here?* semble tout de même poser un problème. Cela peut être dû a) au manque de direction accordé à dessein aux questions pour que les participants choisissent eux-mêmes l'orientation qu'ils souhaitaient donner à la discussion (on peut alors penser que ce type de question ouverte n'est pas courante dans les questionnaires et interviews et que les enseignants n'ont pas l'habitude de ne pas savoir exactement ce que l'on attend d'eux), et/ou b), la difficulté pourrait également provenir du manque de définition lié au terme «interculturel», qui permettrait aux enseignants de s'appuyer sur une base commune et de lever certaines ambiguïtés. Ainsi, l'enseignante F6 explique et reformule la question en ces termes :

Well shall we go from the practical side to then more deep meanings of, you know, teaching pedagogy and and all that sort of stuff that sort of lies behind that but I think it would be easy to start from you know what kind of courses you are teaching or you have taught taught... [...] so practical... examples.

Elle utilise elle-même des termes plutôt vagues comme *sort of* ou *stuff* pour définir, non pas le concept de communication interculturelle en lui-même, mais la façon dont ils vont l'aborder. C'est pourtant bien sa définition qui est implicitement problématique :

L'enseignant F5 se souvient de la confusion qui entourait l'intitulé de son premier cours de communication interculturelle, en 1986 : *I remember how the people were wondering what is that stuff? Is it is it is it academic and and what what science what branch of science that could be.* Ce faisant, il justifie/amoindrit la difficulté qu'il éprouve à définir le terme en se reposant sur un discours représenté¹¹⁷ mettant en scène la voix imaginée des « gens » (*the people were wondering...*) qui ne parvenaient pas non plus, déjà à l'époque, à délimiter le concept. L'enseignante F1 soulève le même point, tout en précisant que chacun d'entre nous (*everybody and their mother's uncle*) peut se sentir un expert en communication interculturelle :

it seems as though everybody and their mother's uncle feel themselves an expert in intercultural communication and that is it is it a matter for the department of intercultural communication or is it for the matter of language or is it a sociologist or cultural anthropology or is it... what is it?

A travers ces discours représentés, F1 et F5 expriment les positionnements (i.e. identités) d'entités génériques inidentifiables comme des preuves d'évidence de ce qu'ils avancent, ce qui leur permet de confirmer leur propos. Il s'agit de ce que Pomerantz (1986) nomme «*extreme case formulation*»¹¹⁸ (*everybody; the people*). Aujourd'hui encore, l'éducation interculturelle n'est pas toujours considérée comme un champ académique en tant que tel et le terme « interculturel » demeure flou, ce que confirme l'enseignante F6 (qui a pourtant suivi un programme de Master en interculturel) :

I think that is a question that is still there and lot of people... that is something I have to ask for myself all the time so I find this very interesting when you know, whenever we discuss to find out what you guys understand what is intercultural communication? So if you can add that to...

En ayant recours à un discours auto-représenté, elle admet que le concept reste problématique, même pour elle (*that is something I have to ask for myself all the time*), ce que très peu des enseignants interrogés concéderont. Elle soulève également un point important qui permettrait à tous les participants de s'accorder sur ce qu'est la communication interculturelle et de lever

¹¹⁷ Il est possible, pour Dervin, de relever les voix grâce aux discours rapportés, ou représentés, « dans le sens où une parole reprise est une représentation plutôt qu'une reprise fidèle » (2009, p. 171).

¹¹⁸ Les « cas de formulations extrêmes » (*extreme case formulations*) furent identifiés par Pomerantz dans son article de 1986. Ils désignent des expressions utilisant des termes extrêmes comme « tout », « rien », « absolument »... (Edwards, 2000).

les ambiguïtés, lorsqu'elle leur demande leur opinion sur le sujet (*what you guys understand what is intercultural communication?*), mais personne dans le groupe F n'y répondra. L'enseignante F1 s'interroge également sur la façon dont la communication interculturelle est enseignée: *how are they [les enseignants] communicating, you know, what is culture and all these things*, utilisant là encore un langage imprécis (*all these things*), mais à aucun moment elle ne dira comment elle-même procède. Elle utilise le pronom *they* là où elle aurait pu s'inclure elle-même ainsi que les autres membres du groupe grâce au pronom *we*, mais il semblerait qu'elle souhaite garder une certaine distance par rapport à ses propos en impliquant des voix absentes plutôt que la sienne et celle de ses collègues.

Dans le groupe D, le manque de définition du concept se traduit, par exemple, par les difficultés qu'éprouve D1 à expliquer comment elle intègre la communication interculturelle dans ses cours :

D1... *I have sort of communication courses but mostly um courses connected to intercultural communication*

[...]

D1 *one of them is a very virtual kind of course*

[...]

D1...*it's also communication courses like speech communication courses, some of them are connected to that, but but mostly mostly intercultural*

L'utilisation de *sort of* et *kind of* montre à nouveau la difficulté de D1 à parler de ce qu'elle enseigne en matière d'interculturel et à délimiter le concept. On comprend dans le premier énoncé qu'elle donne des cours de communication et d'autres cours « reliés » à la communication interculturelle (*connected*, utilisé à deux reprises). Or, elle dit dans le dernier énoncé que certains cours de communication sont liés à l'interculturel (*connected*) mais cette fois, elle précise qu'elle enseigne principalement de l'interculturel. Sachant que l'un de ses cours s'intitule *Introduction to Intercultural Communication*, on peut se demander pourquoi il lui est si compliqué d'expliquer en quoi ses cours sont reliés à la communication interculturelle.

De même, il est très difficile voire impossible de comprendre ce que D1 veut dire lorsqu'elle tente de décrire ce qu'elle fait en classe. Le contexte entourant cet extrait n'éclaire pas davantage ses propos:

D1 *yeah yeah it is maybe important but I... that's my approach and maybe it is um experiential thing and and um flexibility and this term when I started because I started last fall in in X in in the University of Applied Sciences and the students are not so analytical they they are but they have not they are not used to that and I realized I have repeated to my husband that I'm not that teacher type than my previous colleague who who is now on maternity leave and and so on but I I when I see her her her papers I have just repeated to my husband that I am not a teacher I I am just experience of her or something like that*

D2 *mm*

D1 *so it's um*

D2 you raised a very interesting question earlier about um criteria for grading

D2 n'a pas l'air de comprendre où elle veut en venir car il rebondi sur ce qu'elle a dit bien avant. De même, tout au long de la discussion, D1 aura des difficultés à s'exprimer et à comprendre les propos de D2. L'anglais n'est pas la langue natale de D1 alors que D2 est Américain, et de nombreux problèmes d'incompréhension se font ressentir tout au long de la discussion. De ce fait peut-être (parce qu'il parle mieux anglais étant natif ?), D2 pose les questions et prend la direction de la discussion. Nous avons relevé de nombreuses incompréhensions, principalement dues à des problèmes de langue, surtout dans le groupe D. Nous pouvons voir à ce sujet que ce n'est pas parce qu'ils disent *yes*, *ok* ou *mmm* que les membres d'un groupe sont forcément d'accord. Ils tentent souvent de préserver leur face (en n'avouant pas qu'ils ne comprennent pas par exemple) ou celle de l'autre (en évitant de le contrarier).

D1 mélange sa vie personnelle *I have repeated to my husband* (deux fois) et professionnelle (*my previous colleague*), ce qui montre que l'interculturel est un concept qui la touche personnellement aussi bien que professionnellement (c'est souvent le cas chez les personnes interrogées dans notre étude). Nous observerons tout au long des interventions de D2 que, bien que celui-ci ait obtenu le même Master de communication interculturelle que F3, F4 et F6, il sera moins critique que ces derniers. Cela provient-il du fait qu'il n'a qu'une seule interlocutrice dont l'anglais n'est pas la langue natale (contrairement à lui) et dont la perception de l'interculturel est clairement culturaliste (auquel cas il pourrait vouloir « s'aligner » sur ses propos) ? Nous voyons à nouveau dans l'extrait suivant à quel point les propos de D1 sont confus et décousus :

D1... *if I see that somebody is not coming that it really affects the it because he don't get or she don't she she doesn't get the the the discussions or or thoughts and and experiences and the process and whatever*

La confusion est encore accentuée par l'usage de *whatever*, qui montre bien qu'elle a des difficultés à définir le concept, et par le fait que l'on ne sait toujours pas ce qu'elle fait en classe. Elle tentera plusieurs fois de le préciser, comme dans l'énoncé suivant, mais à aucun moment elle n'y parviendra :

D1 *they do things in small groups and then we reflect and things like that but the process must go on all the time that's my that's my opinion*

En définitive, rien de très concret dans son discours ne ressortira, qui nous permettrait de savoir ce qu'elle enseigne en classe : comment les amène-t-elle à réfléchir ? De quel processus parle-t-elle ? Le mot *things* revient très souvent lorsque les enseignants tentent de décrire ce qu'ils font en classe.

On voit alors les difficultés des praticiens à comprendre le concept en lui-même, par exemple lors de ce dialogue sur l'identité et la « perte de soi », dans lequel les propos de l'enseignante C3 témoignent d'une profonde déstabilisation :

C3*recently I haven't felt that I'm a proper Finn in a way that, you know, I don't represent my kind of assumed culture in the way that I should and that sometimes is a kind of a personal problem*

C2 *should?*

C3 *well that's what I mean you're you're supposed to do things in a way, you should do certain things in a certain way sometimes*

C2 *sometimes... but... should you?*

C3 *no but, you know, that's the assumption and if you if you don't, then that can be a problem as well... but that's something it's a bit difficult to address or teach or or anything*

Comme pratiquement tous les participants, C3 utilise beaucoup le terme *kind of*, qui montre la difficulté qu'elle a à s'exprimer sur le sujet. Il serait intéressant de savoir ce qu'elle entend exactement par *a proper Finn* et *my assumed culture*. C2 lui demande indirectement d'éclaircir ce dernier point (en répétant seulement l'un des mots qu'elle a utilisé : *should?*) et insiste pour qu'elle développe son point de vue (*but... should you?*). C3 explique qu'elle ressent une sorte de pression qui lui pose un problème personnel et qui est dûe au fait que les autres (sa famille, ses amis, ses collègues de travail ?) attendent d'elle qu'elle se conforme aux critères qui se rapportent à sa « culture ». Elle parle ici certainement de ce terme de « culture » tel qu'il est généralement compris (comme nous l'avons vu), mais qui désigne tout et rien en particulier, et que personne ne parvient à définir réellement dans notre analyse. Elle commence par une assertion qui ne laisse pas de place au doute : même si elle ne mentionne pas directement la présence des autres, ce sont eux qui l'obligent implicitement à adopter un certain comportement, contre son gré. Cela s'exprime par la référence à une voix non identifiée qui lui dicterait implicitement la conduite à tenir en société (*in the way that I should*), et que l'on devine être celle du sens commun, du bon sens dicté par la société. Puis, suite à l'intervention de C2, C3 nuance son propos (*sometimes*), mais continue à dire que ce sont les autres qui décident de son comportement, à travers le *you* générique par lequel la voix du sens commun (*you should do certain things in a certain way*) s'exprime dans un discours représenté indirect. Ensuite, elle admet qu'elle ne devrait pas suivre ce que les autres attendent d'elle mais que si elle ne le fait pas, cela peut poser des « problèmes ». Il semble qu'elle se rende compte du fait que les personnes sont souvent emprisonnées dans une certaine « culture » (dans le sens d'« identité »), au détriment d'autres « identités », sans pour autant avoir réussi à conceptualiser le phénomène. Elle reconnaît souffrir de la pression imposée par son entourage à cause de l'enfermement dans une « culture ». Elle conçoit aussi la difficulté qu'elle éprouve à parler du concept et à l'enseigner, ce qui peut vouloir dire qu'elle ne l'enseigne pas en classe car elle ne sait pas comment l'exprimer, ou alors qu'elle n'est pas sûre de ce qu'elle enseigne. En tout cas, elle semble avoir une idée de ce qu'elle voudrait/ne voudrait pas enseigner, tout en admettant que cela lui est difficile car elle-même ne comprend pas vraiment le concept, d'autant plus qu'elle est touchée personnellement par le phénomène, d'où l'utilité d'une formation appropriée pour pallier ce genre de problème.

C2 conclut par ces mots, que l'on retrouve fréquemment chez les personnes qui vivent pendant longtemps dans deux pays différents :

C2 *...there is limits to how much you as an individual can accept loosing of your identity and how much of that other identity you're willing to accept and that's a*

difficult issue and one that you don't necessarily all resolve... um... because how should I say, I'm not quite Canadian anymore and I'm not Finnish at all...

Pour C2, l'identité se fragmente et perd de son intégrité (*loosing of your identity*) lorsque l'on se trouve entre plusieurs « culture ». Il ne tient pas compte de la multiplicité des identifications que l'on expérimente au quotidien, selon les contextes, mais cloisonne l'identité selon telle ou telle appartenance nationale. Bien souvent, on demande aux personnes de plusieurs nationalités si elles se sentent « plus françaises ou plus américaines » par exemple ; ce faisant, on leur demande implicitement de choisir entre l'une ou l'autre appartenance. Amin Maalouf suggère que cela se produit « [à] cause de ces habitudes de pensée et d'expression si ancrées en nous tous, à cause de cette conception étroite, exclusive, bigote, simpliste qui réduit l'identité entière à une seule appartenance » (Maalouf, 1998, p. 11). L'écrivain franco-libanais s'insurge contre le besoin/l'habitude de tout catégoriser, de tout classer à notre époque, ce qui est préjudiciable pour les identités car celles-ci sont alors compartimentées tandis que l'appartenance unique est accentuée, ce qui mène à des conflits. Enfin, l'extrait ci-dessous (issu du groupe B) ne nous donnera pas davantage d'informations sur ce que B2 fait en classe, même si cette dernière semble plus sûre d'elle que C3:

... what I want to do is have um an exercise or something that everybody can share and then we analyze it and get some background theory, sometimes it may be that I give some information first but I think that um I want people basic skill that they're learning is the same it's all like academic skills also that they have to learn how to analyze that's the way you become more knowledgeable and you just don't react emotionally to things that happen but you have to analyze and look for information so so I like to use exercises in that way if there's a methodology then I use many methods but maybe that's the main one.

Qu'entend-elle par *basic skill* ? Quelle est cette *background theory* dont elle parle ? Le fait de partager un exercice (probablement entre étudiants de nationalités différentes comme nous le relèverons souvent dans les discussions enregistrées) suffit-il à être formé à la communication interculturelle (*an exercise or something that everybody can share*)? Que doivent-ils analyser et quel genre d'informations doivent-ils chercher (*you have to analyze and look for information*)? Comment ne pas réagir émotionnellement en matière d'interculturel (*you just don't react emotionally to things*) ?

Beaucoup d'enseignants interrogés affirment qu'ils pourraient parler de la communication interculturelle « pendant des heures » mais l'on sent pourtant comme un malaise pour l'exprimer à certains moments, à travers l'utilisation de termes vagues. Ils essaient néanmoins toujours d'expliquer ce qu'ils font et ce que représente la communication interculturelle pour eux, mais ils ont en général des difficultés à être précis, même s'ils se considèrent parfois comme spécialistes du sujet (par exemple parce qu'ils ont participé à des conférences ou parce qu'ils donnent des cours sur la question) :

B3...we're sort of answering all the questions all the time so um sort of it's it's so hard to sum up what you're thinking because I think we we all know too much and we do too much so we could talk for hours and hours...

En résumé, B3 dit qu'ils sont tous tellement concernés par l'interculturel qu'ils pourraient en parler continuellement. Cela nous rappelle la citation de Kaufmann à propos du concept d'identité : « [i]l était partout mais il n'était nulle part. Il était nulle part parce qu'il était partout » (2004, p. 8) car en définitive, l'interculturel ne sera pas défini.

Il est aussi possible de croire que les participants cherchent à répondre aux questions de manière traditionnelle, i.e. exhaustive. Ils ne s'imaginent pas que ce n'est pas le but du *focus group*, qui est de récolter du discours. Seules des observations de classe pourraient nous éclairer sur ce qui est fait en cours (nous en avons réalisées trois, qui révélaient plutôt un interculturel différentialiste, mais ceci fera l'objet d'une étude ultérieure).

3.1.1.3 Un manque de positionnement flagrant

Ainsi, ce qui surprend surtout à la lecture de la transcription des groupes focalisés, c'est que la notion d'interculturel semble bien être partagée par les membres des groupes, sans qu'aucun d'entre eux ne prenne le temps de se positionner, alors que le concept est reconnu comme étant flou, pluriel dans ses compréhensions et nécessitant une explicitation. Malgré cela, tout au long des discussions, ils vont partager un objet sans pour autant le négocier (i.e. expliquer comment ils le comprennent) ou se mettre d'accord sur une définition commune, ce que nous avons déjà noté dans nos précédentes études (Dervin & Tournebise, 2012 ; Tournebise, à paraître 2013). Pourtant, une analyse plus approfondie de ce qu'ils disent sur l'interculturel montre qu'ils ne le perçoivent pas nécessairement de la même façon et que leurs conceptions diffèrent selon les façons dont ils perçoivent les différents changements ou « turbulences » (Dervin & Tournebise, à paraître 2013) qui traversent désormais le champ de l'interculturel. Cela se voit notamment dans le fait que les enseignants s'entretiennent beaucoup sur la forme des cours mais pas véritablement sur les contenus. Cela dit, la conversation se déroule autour du concept sans qu'il soit réellement défini. C'est précisément ce qui se passe lorsque l'enseignante A5 parle de l'objectif principal des cours de communication interculturelle :

Because I really think that that the main the main objective of our intercultural communication courses should be to give tools to our student to learn to recognize what's going on because if you don't question and then how can you ever find out what's going on?

Il est facile de voir à quel point cette intervention est problématique si elle ne précise pas son positionnement dans le champ de l'interculturel (tout comme pour les discours des autres participants que nous avons étudiés jusqu'à présent). Pour l'enseignant A1, les étudiants eux-mêmes sont troublés par le terme :

I think my students get mixed up with socio-cultural communication or socio-cultural competence or whatever that is... and then intercultural communication is a totally different thing again...

Le choix de la formule *whatever that is* (qui est une forme d'auto-dialogisme) semble montrer que, si l'enseignante parle de la confusion rencontrée par ses étudiants face à ces notions polysémiques, elle aussi a du mal à se positionner.

Finalement, aucun des participants ne se positionnera réellement. Ils parlent d'un sujet qu'ils partagent et perçoivent comme compliqué mais essentiel en éducation (comme nous le verrons dans la section ci-dessous), sans pour autant le définir.

3.1.2 L'interculturel : un concept difficile à expliquer mais qui est primordial

Voyons à présent de quelle façon l'interculturel apparaît comme un concept évident et primordial pour les enseignants interrogés. Cela se reflète dans le commentaire d'introduction de l'enseignant E1 :

We also teach intercultural... intercultural to our students because that's one of the key business skills in today's world in globalized economy is to be able to function effectively and efficiently in circumstances that are different from your home country...

Il y a de l'intertextualité dans la seconde moitié de l'extrait: *to be able to function effectively in circumstances that are different to your home country* correspond précisément à la définition canonique du concept de compétence interculturelle (cf. par exemple Byram, 1997). Pour D1 également, l'interculturel est primordial dans l'enseignement : *I really feel here in X it's definitely needed I see it as an important subject*. Pour l'enseignant E3, la communication interculturelle est aussi une composante indispensable en éducation mais contrairement à l'enseignant E1, elle va plus loin dans ses explications :

that's the one of the most important topics that should be learnt everywhere in the world and people tend to look... a little bit if they don't know they don't know then they don't understand and they don't have time what what's the difference we all speak English anyway in this whole world look at the internet we have friends all over we are... the world has shrunk together it's not true in one sense of course there is a convergence but the divergence which is on a micro level much bigger we still have our cultural backgrounds values taboos religions that influence our values...

Son argument consiste en ce que les gens (*people*) (mais que représentent ces « gens », le sens commun ? ses étudiants ?) ont tendance à ignorer l'interculturel car ils pensent que la globalisation a supprimé les différences (argument typique du différentialisme). Selon elle, au contraire, il est important de travailler sur l'interculturel pour être capable de faire face aux différences (*difference* et *divergence*). Puis, lorsqu'elle parle du champ de la communication interculturelle dans sa globalité et de l'importance de l'interdisciplinarité, l'enseignante utilise des termes comme *obvious* et *of course*, qui donne encore une fois à l'interculturel une note naturelle, normale et évidente:

it is very multidimensional field that we are dealing with so obviously people should also have some idea of ethnology anthropology social sciences social psychology all of those sciences management studies that have influenced our present way of of

communicating interculturally and of course in addition to all of those the languages studies are very important and also some linguistic studies...

Cette intervention est problématique dans le sens où la façon dont l'altérité, la culture, la communication etc. sont perçus peuvent amplement varier selon les champs qui sont mentionnés. L'anthropologie, par exemple, est un champ complexe où les approches concernant ces questions sont multiples et variées (cf. Dervin & Fracchiolla, 2012).

La perception de l'interculturel comme concept évident et primordial passe aussi par l'expression directe de la difficulté à l'expliquer. Par exemple, B1 tente une définition de ce qu'elle nomme *the real intercultural communication*, juste après que B3 a dit qu'elle voulait éviter les stéréotypes:

B1 ... there is a certain amount of generalization that you can make of countries or approaches they have but the real intercultural communication has to do with some basic stuff of humanity [...] there's a defi... definite like humanity way of of um dealing with each other that speaks through all cultures [...] there's something bigger that that has to be taught or an awareness.

La difficulté à définir l'interculturel se perçoit toujours dans l'emploi d'un vocabulaire imprécis (*basic stuff, something bigger*). Utiliser un vocabulaire adapté paraît difficile sans formation et/ou sans avoir effectué des recherches sur le sujet. L'interculturel apparaît souvent comme quelque chose de plus grand, qui nous dépasse (*something bigger*), mais nécessaire (*that has to be taught*). La notion d'humanité (*stuff of humanity*) est l'un des principes importants de l'interculturel renouvelé et l'enseignant précise qu'elle se retrouve dans toutes les « cultures », utilisant ce terme pour « sociétés » ou « nations ». Cet élément « qui nous dépasse » doit être enseigné d'après elle, mais il paraît évident qu'elle ne sait pas comment. Il en va de même pour B2, pour qui l'interculturel nécessite des « compétences de la vie encore plus importantes » (*I've always thought that intercultural skills really are there some kind of bigger life skills*). Comment enseigner quelque chose d'aussi mystique et grandiose ? De même, B2 insiste sur la profondeur et le côté très personnel des concepts de « culture » et d'« interculturel » :

B2...you understand about the depth of culture that it's not just that superficial differences but it goes much deeper because you yourself have to struggle with your own attitudes and things you're living in a place and things are not the way you like them to be, you know, something like that...

B2... I don't know, I find this question so difficult ["what do you teach in relation to intercultural communication"] because it's such a broad subject area that to say exactly what I teach it's very hard to to sort of sum up...

B2... I've had some formal training in this field which many people haven't had so um but it's it's still if it's difficult to talk about what to teach and that it's very difficult to say sort of um something about what what you need to be a teacher I think that, or to do intercultural training, I think it's it's such a big area and multidisciplinary area, it's it's a little hard to pin down but it would be better if it was pinned down a little bit more...

Dans le troisième extrait, elle explique que, malgré les formations qu'elle a suivies, elle ne se sent pas complètement experte pour expliquer ce qu'elle enseigne en matière de communication interculturelle. Comme ses collègues, elle exprime à nouveau la difficulté à parler d'interculturel (*I don't know ; so difficult ; it's difficult ; it's very difficult ; it's a little hard ; it's very hard ; something like that*). Pour elle, cela provient du fait que le champ est vaste et multiple (*it's such a big area and multidisciplinary area ; it's such a broad subject area*) et que le concept est « profond » (*depth ; not just that superficial ; much deeper*).

B2 se rend également compte que peu d'enseignants ont eu une formation en interculturel, mais elle affirme que les formations qu'elle a reçues ne sont pas suffisantes pour décrire ce qu'il faut faire pour enseigner, car elles ne l'ont pas vraiment aidée. Elle a participé à des cours sur la façon d'intégrer l'enseignement de l'interculturel dans des cours à l'université, à Hawaï, avec Richard Brislin¹¹⁹, professeur émérite du département *Management and Industrial Relations*. Le professeur s'intéresse principalement à la façon dont les "*cultures-or multiculturalism-shape the workplace at the domestic and international level*" (Brislin, 2008, p. vii). Après lecture de certains de ses ouvrages, il semblerait que la perception du professeur soit visiblement culturaliste, lorsqu'il écrit par exemple : "*People will continue to come into extensive contact with individuals from other countries and other cultural backgrounds*" (id., p. 1), où ce sont les nationalités et les ethnies qui sont considérées comme des « cultures ». La table des matières de l'ouvrage que nous venons de citer montre aussi clairement une perception différentialiste des cultures : "*Adjusting to Other Cultures*", "*Communication : Interpreting Silence, Quiet, and Indirectness*", "*Interactions among Males and Females*" etc., et le texte se focalise sur les différences entre « cultures », comme l'indique le titre "*Working with Cultural Differences*". Il n'est donc pas surprenant que l'enseignante n'ait pas trouvé de réponses probantes à ses éventuelles questions sur la manière d'enseigner l'interculturel à l'université. B2 exprime également son regret quant au manque de clarté du concept qu'elle a pu retrouver, nous supposons, dans les conférences et séminaires auxquels elle a assisté et participé (*it would be better if it was pinned down a little bit more*).

Nous pouvons désormais affirmer d'après les discussions que nous avons analysées, les conférences auxquelles nous avons participé et nos lectures sur le sujet, que la notion d'interculturel manque clairement de définition et mériterait d'être plus systématiquement déterminée. En dépit de cela, l'interculturel continue d'être perçu dans de nombreux exemples comme quelque chose d'indispensable dans l'enseignement. Ainsi, D1 insiste sur l'importance de la création d'un module d'interculturel dans son université : *I started to think straight away "oh yeah what they need they really need intercultural communication module they really need it but where to put it? Where to locate it?"* Dans un auto-discours représenté, elle utilise le pronom *they* pour parler des représentants de l'administration de l'université dans laquelle elle enseigne/des étudiants et s'interroge sur le département dans lequel le module devrait être mis en place.

3.1.3 L'interculturel, une notion qui est prise pour acquies : lorsque des personnes ou des choses sont considérées comme « interculturelles par nature »

¹¹⁹ Page descriptive disponible sur <http://shidler.hawaii.edu/directory/richard-brislin/mir>, visitée le 16/05/2013.

Il arrive fréquemment dans notre étude que les participants considèrent que la communication interculturelle est incluse automatiquement dans leurs cours. Par exemple, lorsque B1 répond à la question : *what do you teach in relation to intercultural communication*. Elle explique qu'elle n'enseigne pas la communication interculturelle à proprement parlé mais que celle-ci est présente *de facto* dans ses cours d'anglais, à travers le langage du corps, la prosodie, la manière de parler etc. (elle est enseignante de musique, le non verbal est très important pour elle) :

B1 ... I don't teach directly anything called intercultural communication however if you teach language and you have to teach oral communication skills, which I do, then it's obvious that there are cultural things that go with it: how you phrase things, your body language and um maybe the speed of conversation or the way to queue people um which sometimes has been a problem because um you generally...

Cela nous donne une idée de la façon dont cette enseignante conceptualise l'interculturel. Pour elle, enseigner une langue vivante s'accompagne de l'enseignement de compétences de communication orales, auxquelles s'ajoutent des *cultural things*, qui sont si évidentes (*it's obvious*) qu'elle ne les mentionnera pas : le « bon » sens commun ne nécessite pas d'explications. Le non verbal est effectivement un élément important de la communication, que ce soit avec des personnes de nationalités différentes ou de même nationalité, i.e. lors des rencontres inter-culturelles. Mais pour B1, la communication interculturelle concerne les « choses culturelles »/entre nations. Pour C2 également, l'interculturel est implicitement présent dans les cours de langues :

C2 I think you know why at least in English you have to have some it's kind of implicit in there

Ou lorsque des étudiants étrangers sont présents dans ses cours:

C2 but now it's basically restricted to Finnish students so I've had to change the course in such a way as to give the students experience of cultural difference whereas in the other course it's implicit in there

Depuis que ses cours sont réservés aux étudiants finlandais, C2 a dû les modifier pour qu'ils comprennent « de la différence culturelle » (*cultural difference*), tandis que la notion d'interculturalité était pour elle implicitement présente chez ses étudiants étrangers. Nous sommes ici clairement dans une vision culturaliste-différentialiste de l'interculturel.

L'interculturel est tellement pris pour acquis que le concept peut parfois être perçu comme étant inné, à tel point que des choses ou des personnes sont considérées « interculturelles par nature », comme c'est le cas pour B2, qui donne l'exemple des personnes biculturelles :

B2... I think some people and of course bicultural people bilingual people they have a skill and an ability that they don't necessarily even realize they have but it goes with

them for life everywhere and some people are more open to those things and they're maybe better and maybe some people...

Elle affirme que ces personnes seraient souvent « interculturelles par nature », ce qui en ferait des personnes meilleures (*better*, mais nous ne savons pas si elle parle de leur personnalité ou de leur compétence au niveau interculturel), et qui garderaient cette capacité pour toujours (*it goes with them for life*). Idem dans le groupe C :

C1 well especially what the labelling has been done like tens of years ago that are really trying to you know sort of emphasizes well that these these studies about Finnish shyness and the fact that we are quiet and you know the rest of it I mean it was the time when, you know, when there wasn't any internet or Skype or anything I mean, we were isolated but in 10 years time it may be that we don't need any course in intercultural communication anymore because our 10 year olds are intercultural by nature[...] they have good friends all over the place...

C1 explique que les études qui avaient lieu il y a une dizaine d'années se focalisaient surtout sur les stéréotypes concernant les Finlandais et sont dépassées à l'heure actuelle car les enfants finlandais sont devenus « interculturels par nature » grâce à internet et à leurs amis étrangers ou qui sont à l'étranger (*good friends all over the place*). Est-ce à dire que « les Finlandais » (dans leur ensemble) n'étaient pas « interculturels » avant cela, qu'ils ne rencontraient l'altérité et la diversité en aucune façon ? L'interculturel est ici perçu du point de vue culturaliste : la diversité « culturelle »/entre les nations fait l'interculturalité. Les autres participants du groupe sont d'accord avec cet énoncé. L'intervention de C1 est intéressante, d'autant plus qu'elle critique ceux qui sont considérés comme des références d'un interculturel « classique »/différentialiste (Hofstede et Trompenaars) par un grand nombre d'experts en interculturel :

C1 ... the world is full of intercultural persons persons who haven't heard about Hofstede and Trompenaars and intercultural communication and you know this that and there

Le choix du terme *intercultural persons* montre qu'elle considère que certains sont interculturels par nature. La même chose se déroule dans le groupe E : au début du *focus group*, E1 explique qu'il n'enseigne pas la communication interculturelle *per se*:

we don't actually teach the intercultural communication as such we sort of we take it into account in our teaching so we somehow we have to take it into account because actually most of our students are intercultural by definition we use English as the teaching medium during the courses and our students travel a lot during their studies so they have assignments which require them to travel to the other side of the world

Nous pouvons noter quelques hésitations et un manque de précision dans le discours de l'enseignant, notamment à travers l'utilisation de *sort of* et *somehow*, qui peuvent montrer la

difficulté à délimiter le concept. Il justifie l'introduction de la communication interculturelle dans son travail comme étant obligatoire (*we have to take it*), à cause de la « nature interculturelle » de ses étudiants (*our students are intercultural by definition*). Cette nature interculturelle se base sur trois aspects : les cours sont dispensés en anglais, les étudiants doivent partir à l'étranger (pour obtenir une expérience de travail et pour étudier) et aussi parce que, comme nous allons le voir, ses cours incluent à la fois des étudiants finlandais et internationaux. Or, d'après Abdallah-Preteceille, “[n]o fact is ‘intercultural’ at the outset, nor is the quality of ‘intercultural’ an attribute of the object” (2006a, p. 480). C'est seulement une analyse interculturelle qui confère à l'objet étudié son caractère interculturel. Ainsi, “to say that we are in an intercultural society, or that we are working on intercultural things, would in fact be a misuse of language” (*ibid.*). Il n'est donc pas correct, selon la spécialiste de l'interculturel, de parler de choses ou de personnes qui soient « interculturelles par nature ». Il semble pourtant que l'enseignant E1, de même que les autres participants tombent dans le piège. L'interculturel est ici perçu davantage comme ce que nous pensons être du culturalisme, avec des références évidentes aux pays étrangers et aux langues étrangères, que comme l'interculturel en tant que processus de pensée.

Comme dans de nombreux extraits des *focus groups* étudiés, l'interculturalité est présentée comme quelque chose de « naturel », une composante évidente de l'enseignement qui est tellement importante qu'elle ne peut être mise de côté/évitée. Ce qui surprend, c'est que le concept est considéré comme essentiel en éducation mais que personne ne dira vraiment pourquoi, ce qui montre qu'il n'est pas vraiment problématisé.

3.1.4 Enseigner l'interculturel : *a dream job*

L'interculturel est souvent perçu comme une matière idéale, « fascinante » de par son côté imprévisible, créatif, et en constant renouvellement. Ainsi, D1 dira à plusieurs reprises:

D1 [...] *it is it... fascinating, it's my dream job I would say*

D2 *yes I couldn't agree with you more this is very much of um of a dream job it's very like I feel I feel that it's quite specially compared to you know everything you study in school is important but I mean I'm just happy I'm not teaching accounting I'll put it that way*

D2 est d'accord pour dire qu'enseigner l'interculturel est un métier idéal, qu'il s'agit d'un métier hors norme qui est lié à la créativité (de même pour F1 : *you need to be very creative in teaching this material, it's not it's not it's not like teaching math*). D1 reprend ses propos plus loin :

D1... *it's not typical like if you really study accountancy or something like that...*

D2 *mmm*

D1 *so I think that before intercultural communication came into my life I already had done things maybe differently from the normal teaching because of my subject because um speech communication is maybe a little bit more creative kind of subject and um that's why I think that my intercultural communication started also with with um with*

um with that approach which I already have and which which I still have even today but ah this is not so easy to answer...

Nous ne saurons pas quelle est l'approche que D2 mentionne car son discours restera assez flou tout au long de la discussion. La communication interculturelle y est personnifiée car elle est décrite comme une personne qui peut entrer dans sa vie (*intercultural communication came into my life*). De plus, D1 différencie bien l'enseignement de l'interculturel de l'enseignement « normal » (*normal teaching*), comme la comptabilité selon elle, et lui confère ainsi un caractère exceptionnel.

Pause : de nombreux extraits montrent à quel point l'interculturel est une notion que l'on ressent, i.e. qui est basé sur les sentiments et qui touche profondément et personnellement les enseignants :

D1... if I think how they talk about um meeting and experiencing intercultural situations um sort of I think that 'yeah ok let's see how it is when we are finishing the course' and um and um when I feel it at the end of the course that they they are like let's say that they are much more sensitive what they say or sort of what they they they they are not so straight forward with their comments or or so let's say confident or.

Dans cet extrait, D1 utilise sa propre voix d'enseignante qui se parlerait à elle-même (c'est un auto-discours) et s'interroge sur l'évolution non pas de la perception de l'interculturel par ses étudiants, mais sur leur façon de parler des « rencontres interculturelles » (*how they talk about... situations*). De plus, elle ne dit pas comment elle vérifie cette évolution à la fin du cours mais affirme plutôt qu'elle le ressent (*I feel it*). Il aurait été intéressant de poser des questions aux étudiants avant le début du processus et après, pour voir effectivement l'évolution de leur perception de l'interculturel.

B2 va plus loin et affirme qu'elle peut ressentir l'interculturel profondément et même physiquement. Le concept y est ici réifié, i.e. transformé en chose :

*after 30 years of living in another culture culture is something that sometimes is **almost tangible to me** I I can **feel** now is a cultural difference and it's not just something I've read in a book it's something I **feel** I can **practically touch this thing** so I think that this is also something general about learning, you have to really experience it and **digest** it and really get to know it and that's that's the idea about learning another culture..*

Finalement, les discussions se dérouleront autour d'un concept que tous considèrent visiblement « compliqué », mais qui ne sera pas pour autant défini, tout en étant partagé, mais sans être perçu de la même manière. C'est pour cette raison que nous pensons trouver un certain nombre de contradictions et de multiples facettes identitaires dans les discours sur l'interculturel enregistrés. Nous pensons pouvoir en déduire le(s) type(s) d'interculturel proposé(s) dans l'enseignement supérieur en Finlande, d'après les trois perceptions de la culture répertoriées par Dervin (2010) pour éviter les malentendus et pour que ceux qui utilisent le terme s'accordent sur certains points communs : le différentialisme ou interculturel

solide, le mélange des cultures ou interculturel renouvelé/liquide (Bauman, 2004a) et l'approche « janusienne » en référence au Dieu Janus à deux visages. Nous avons expliqué ces approches et allons désormais observer leurs occurrences dans les discours des enseignants, en nous basant sur le modèle des turbulences que nous avons proposé.

3.2 Le modèle tripartite de perception de l'interculturel

L'analyse qui suit se fonde sur les discours partagés par les participants des groupes focalisés que nous avons organisés et qui reflètent leur conceptualisation de l'interculturel. Il s'agira d'observer les moments où ils construisent une certaine image de l'interculturel. Globalement, ces moments sont issus soit des discussions autour de l'organisation des cours donnés sur la thématique (ce qu'ils entendent par « communication interculturelle », comment ils l'intègrent dans leurs cours etc.), soit lorsque les enseignants parlent de leurs propres expériences de vie. Nous retiendrons qu'il est impossible de catégoriser les participants dans une case spécifique selon la façon dont ils négocient l'interculturel mais que leurs conceptions varient régulièrement au cours de la conversation (Dervin & Tournebise, à paraître 2013, p. 11). Nous partagerons nos observations en trois grandes parties qui correspondent aux trois principales perceptions de l'interculturel répertoriées par Dervin (le différentialisme, le janusianisme et l'interculturel renouvelé). Afin de voir comment les participants se positionnent par rapport à l'interculturel renouvelé, nous nous baserons également sur le modèle des turbulences que nous avons établis précédemment et en relèverons les occurrences tout au long de notre analyse.

3.2.1 Une vision différentialiste de l'interculturel /un interculturel culturaliste

L'objectif ici est de voir si les acteurs de l'interculturel arrêtent de se concentrer sur les différences et sur eux-mêmes (turbulence n°1: mettre fin aux tendances différentialistes).

Rappel : cette orientation différentialiste/solide de l'interculturel peut être comparée au multiculturalisme en termes politiques et au culturalisme en termes éducatifs, qui simplifient le caractère pluriel d'une société en mettant en avant une analyse des cultures qui occulte les aspects sociologiques, historiques, etc. (Dervin, 2008d). Cette approche insiste sur les effets négatifs des différences entre les cultures :

« [L]es individus sont avant tout différents et ces différences sont marquées et déterminées par leurs appartenances sociales, nationales et ethniques. En d'autres mots, les caractéristiques qui définissent les groupes d'appartenance (et qui s'opposent aux autres groupes) servent à définir l'Autre en opposition avec le Même » (Dervin, 2009d, p. 3).

Il s'agit alors de comprendre l'autre dans son altérité (Puren, 1997) et en conséquence, chacun serait aisément reconnaissable et catégorisable de par son appartenance à une certaine « culture », sans tenir compte du caractère instable et en constante évolution de son identité. En fait, le culturalisme annihile le préfixe inter- de « interculturel » pour laisser la place uniquement au « culturel », principalement dans son acception « solide », i.e. fondée essentiellement sur la culture nationale (Wikan, 2002). Cela se traduit notamment par

l'élaboration de théories qui pose la culture comme moyen de justifier les comportements (donc qui fige les personnes) et aussi les problèmes (Abdallah-Pretceille, 2010, p.39), et génère des discours génériques, acontextuels et souvent vides de sens sur une « culture » (étrangère). Cette approche par la différentiation mène directement à des discours stéréotypés et ne permet pas de rencontrer l'autre. Lors des discussions entre les participants, de nombreux signes d'interprétation de l'interculturel sous son format culturaliste émergent. C'est surtout le cas dans les discours des enseignants A2, A4, A5, A6 ; C2, C3 ; D1, D2 ; E1, E2 ; F1, F5.

3.2.1.1 Premiers signes d'ignorance de la nouvelle épistémologie

L'enseignant A6 explique ainsi aux autres participants que : *a school wants for example, as a part of teacher training, a module of intercultural communication, I do things like that, some people want to to hear about Japanese culture*, sans préciser ce qu'elle entend par la « culture » japonaise (parle-t-elle de société? Des arts?)¹²⁰. D'ailleurs, aucun de ses collègues ne l'interroge sur ce point. Pour un autre cours qu'elle donne dans un autre établissement, la même enseignante dit toujours commencer par expliquer aux étudiants pourquoi les Japonais s'excusent en permanence lorsqu'ils interagissent. Ce type de formation, centré sur des connaissances et des faits, n'apporte *a priori* rien à l'éducation interculturelle, si ce n'est qu'il renforce certaines représentations et rend les « apprenants » dépendant de « grammaires des cultures » (Abdallah-Pretceille, 1986 ; Shi-Xu, 2001). Le manque de remise en question et de criticalité face à ces éléments dans les interactions entre les spécialistes présents lors des *focus groups* montrerait les premiers signes d'ignorance de la nouvelle épistémologie (Dervin & Tournebise, 2012.).

Pour l'enseignant A2, le recours aux connaissances culturelles est davantage contextualisé (*ibid.*). Cet enseignant travaille dans un département de langues et gère le cours de *Cross-cultural communication* mentionné plus haut, qui est en fait un cours de traduction anglais-finnois. Il définit ainsi ce qu'il propose aux étudiants : *what we try to do there is to help Finnish students to recognize some of the problems that they face in talking or writing about Finland in English...* A2 précise que l'anglais, comme toute autre langue d'ailleurs, pose des problèmes pour la traduction. L'enseignant donne l'exemple des mots *kerrostalo* et *rivitalo* en finnois pour justifier son argument, alors que ces mots ont des équivalents précis en anglais et en français (respectivement : *high-rise*, *terraced-house*/« immeuble » et « maison mitoyenne »). A nouveau, aucun des autres enseignants ne remet en question ses propos. Son approche est donc davantage linguistique et traductionnelle que discursive sur les autres « cultures ». Néanmoins, A2 semble se positionner dans un culturalisme différentialiste en supposant que les deux mots en finnois n'ont pas d'équivalents directs en anglais car, en ne proposant aucune traduction, il contribue à différencier les deux langues et donc potentiellement les deux cultures (*ibid.*). Dans la suite de l'entretien, il utilise d'ailleurs des arguments clairement culturalistes lorsqu'il explique, par exemple, qu'il n'accepte que les étudiants finlandais « natifs » du finnois dans son cours, car *it assumes thorough familiarity to the Finnish culture and and that Finnish is your native language*. L'utilisation de *it* au début de cet énoncé marque une certaine objectification de cette idée. Pourtant, le concept de « culture », qui a été largement remis en question en sciences sociales (cf. première partie, chapitre deux « Au niveau de la culture »), et l'idée de « langue », notamment du locuteur

¹²⁰ Analysé dans Dervin & Tournebise, 2012.

natif/non-natif, sont rejetés par les linguistes pour leur aspect déterministe et « apaisant » (Davies, 2001 ; Dervin & Badrinathan, 2011).

3.2.1.2 Un *culturespeak* qui revient régulièrement

Le *culturespeak* (Hannerz, 1999), c'est-à-dire une utilisation automatique et vide du concept de culture, est également présent dans les discours des enseignants. Pour A4 par exemple, il y a clairement des cultures nationales séparées. Cela se décèle lorsqu'il affirme que les étudiants n'ont pas les compétences pour expliquer leur propre « culture » aux autres. Dans le cadre de son enseignement, il fait travailler des étudiants en échange en Finlande avec des Finlandais : *they just have to start off with one of the first five things that come to mind when I think... of my culture*. Il y a dans cet extrait deux phénomènes pragmatico-discursifs intéressants : une alternance pronominale (*they /I*), qui montre l'opposition entre « moi » et « eux », et un discours représenté marquant un dialogisme (*when I think... of my culture*) (Dervin & Tournebise, 2012). Cela donne une idée de la façon dont A4 perçoit l'interculturel, i.e. comme une accumulation de caractéristiques et de comportements liés à une « culture ».

Dans le groupe B, le discours de B1 montre que celui-ci perçoit les relations interculturelles comme des interactions entre des personnes de nationalités différentes :

B1...in Finland there is very little like acknowledgement of what has been said like there's no "mmm", no "yeah", no head nodding, which is extreme sometimes. In American culture, I mean, kind of silly looking but somehow this has to be um you know talked about sometimes...

Le terme de « nationalité » est ici assimilé à celui de « culture » et les comportements des individus sont déterminés par rapport à leur nationalité : les Finlandais font comme ceci et les Américains font comme cela. C'est le principe du culturalisme. Ce principe est très critiqué car il conduit à la création et à la propagation de stéréotypes. Cela est d'autant plus préoccupant lorsque quelqu'un qui enseigne l'interculturel tient ce genre de discours. Il s'agit donc d'une vision différentialiste de l'interculturel, qui rassemble et enferme clairement les personnes selon leur culture nationale (c'est le principe de quasibiologisation développé par Hannerz en 1999). Dans le groupe D également, D2 explique comment il pratique l'interculturel en classe :

D2 ... here in Finland you really do have to work the crowd otherwise you know particularly with um with Finns you know they they'll, if you let them, they they will they'll hide

Ce faisant, il catégorise clairement les Finlandais comme des personnes timides et l'on retrouve une fois encore ce type de discours stéréotypé chez les enseignants d'interculturel interrogés dans notre étude, avec la dichotomie implicite *they* vs. *me*. On peut voir que l'interculturel y est perçu comme une interaction entre les « cultures » étrangères lorsque les enseignants expliquent ce qu'ils font dans leurs cours. Prenons un autre exemple : l'enseignante B3 explique ce qu'elle fait en classe en répondant à la question *what do you teach in relation to intercultural communication ?* :

B3 I can't teach my English courses without thinking of the culture aspects or cultural aspect especially when I have to teach business students, I have to make sure they know how to be polite in another language because then the words "please" and "excuse me" then the things, the very simple things that make a big difference if they do not exist in the conversation...

On voit aussi que, pour elle, l'aspect culturel (*cultural aspect*) est important dans les cours de langues, i.e. entre des personnes qui ne parlent pas la même langue, ce qui montre que l'interculturel est perçu comme une interaction entre les « cultures »/nations. Elle insiste sur le fait que la langue est importante pour exprimer la politesse, mais elle occulte les autres formes de politesse qui peuvent être extériorisées par le non verbal grâce à des gestes, des sourires, des regards... B2 admet elle aussi avoir des difficultés à répondre à la question. Elle commence par décrire la façon dont elle utilise la communication interculturelle dans ses cours de langues :

B2 I use it as a theme for discussion of different topics in language classes and just like B1 you... I think you cannot teach um a language without teaching intercultural communication because that is the purpose of using the language basically you of course you can also do that in your own language you don't have to be speaking another language but it belongs with language education...

Il est possible de voir que la communication interculturelle est aussi pour B2 un moyen de communiquer avec ceux qui ne parlent pas la même langue (*that is the purpose of using the language*). On pourrait se demander lorsqu'elle dit : *you can also do that in your own language* si elle entend par là que l'on peut communiquer de façon interculturelle au sein de son propre pays, mais il semble plus probable d'après l'ensemble de l'énoncé (qui continue dans l'extrait ci-dessous) qu'elle parle en fait de l'utilisation de l'anglais en tant que *lingua franca*, ignorant le fait que sa propre langue (comme toute autre) pourrait très bien servir de *lingua franca*.

B2... the basic thing is that I would like students to become more aware of the of culture, what culture is and how it influences communication, what communication is, what language is and how those three things all sort of work together and um they need knowledge of these things they have to understand that if they want to communicate better or if they're spending more time with another culture they need to learn new behaviors and they also have to sort of examine their own attitudes and and things, that those things are important ...

Il est clair que ce sont toujours les cultures qui communiquent (*what culture is and how it influences communication ; another culture*). B2 déclare, de plus, que les étudiants ont besoin de connaissances (*they need knowledge of these things*) qui vont leur permettre d'apprendre de nouveaux comportements (*learn new behaviors*). Ce discours nous incite à penser qu'elle leur donne des listes culturelles, une « grammaire des cultures » (Abdallah-Pretceille, 1986), pour qu'ils apprennent à se comporter de façon adéquate dans une « culture » étrangère. Nous

relevons à nouveau la présence du terme *things* (à quatre reprises) qui réfère à quelque chose de vague, mais de quoi s'agit-il exactement ? Cependant, le discours de cette enseignante sur la théorie de la communication interculturelle est à certain moments liquide (finalement, grâce aux conférences et séminaires auxquels elle a assisté ?), comme dans : *they also have to sort of examine their own attitudes*, principe de réflexion sur soi important dans l'interculturel renouvelé ; mais à d'autres moments, par exemple quand elle parle de la pratique avec ses étudiants, elle revient à un discours emprunt de culturalisme et nous avons vu qu'elle faisait appel à des spécialistes de l'interculturel orientés vers une approche solide du concept (il s'agit dans ce cas de la perspective janusienne de l'interculturel, que nous aborderons dans une autre partie).

Dans le groupe C également, C2 et C3 montrent clairement un discours culturaliste en expliquant ce qu'ils font en classe. Le cours de C2 s'intitule *Course for Cultural Communication*, il ne parle donc pas ici d'interculturel, mais l'on s'aperçoit tout au long de la discussion qu'il garde le même discours culturaliste pour parler indifféremment de culturel ou de communication interculturelle en répondant à des questions qui spécifient bien le terme *intercultural communication*. A aucun moment il ne soulignera la différence :

C2... I'm trying to do... it's through more experiential learning and it isn't and I don't necessarily limit it to communication, it's cultural issues as well and so how one understand cultural difference um so I get I get my students to do things which sort of push their limits of comfort and then once we've done that then we would do some sort of go over the theory a little bit talk about the feelings talk about how it was...

Il parle de *cultural issues* et de *cultural difference*, propos clairement différentialistes et culturaliste, et son discours est plutôt flou par rapport à ce qu'il enseigne à ses étudiants : *I get my students to do things ; sort of*. Il dit aller « au-delà de la théorie » (*over the theory*), mais quelle est-elle ? Et que fait-il concrètement en pratique ?

Dans le *focus group* E, E1 explique comment il intègre l'interculturel dans ses cours (dans une faculté des Sciences Economiques du sud de la Finlande) :

E1: we actually put the students together in fairly intensive projects that last quite long our project last a full academic year so and when you have when you have different nationalities doing small team project where you have four to five students [...] they're forced somehow to get by with each other we try to have a gender balance and sort of professional balance and then we also want to have always a balance between Finnish and international students so the students somehow rope things off so the international students get to know the Finnish students and the other way around also

Cette façon de « faire de l'interculturel » revient en fait à rassembler des étudiants de différentes nationalités autour d'un projet commun et les « cultures » sont alors associées à des nationalités: *when you have different nationalities doing small team project*. Ce ne sont pas les personnes ici qui travaillent ensemble, mais les nationalités, qui sont personnifiées. E1 utilise le pronom personnel *we*, probablement pour parler de ses collègues et de lui, comme c'est souvent le cas dans notre étude lorsque les enseignants parlent de leurs expériences en milieu professionnel. Il est possible d'identifier dans cet extrait des éléments d'un

interculturel renouvelé par la façon dont l'enseignant mentionne le genre et la profession (*we try to have a gender balance*) comme des composants de la diversification, montrant ainsi l'importance potentielle de l'intersectionnalité dans sa façon de voir l'interculturalité (turbulence n°6). Jusque-là, nous avons deux discours sur l'interculturel contradictoires dans le même extrait : l'un plutôt culturaliste, où les étudiants étrangers et finlandais parviennent à se connaître parce qu'ils y sont « obligés » (*they're forced somehow*), et l'autre qui peut conduire à une vision de l'interculturel renouvelé. Le *culturespeak* est toutefois majoritaire et il est de nouveau identifié dans ce qui suit :

we don't really teach intercultural communication as such we just put students in a situation where they have to communicate across cultures and where they have to sort of figure it out themselves [...] we teach issues which are related to team diversity and cross functional teams and interdisciplinarity and interculturality sort of touch on that area but we don't specifically teach either languages or how to actually communicate interculturally

Dans un sens, on pourrait dire que l'enseignant E1 conçoit que l'interculturel est naturellement inclus dans son travail. Il utilise indistinctement les termes « interculturalité » (*interculturality*) et « communication interculturelle » (*intercultural communication*) pour décrire ce qu'il fait en classe, sans expliquer la différence, ni même ce qu'il englobe dans ces notions. Malgré cela, cet extrait et le précédent contiennent plusieurs indices d'un interculturel « classique »/culturaliste : a) au niveau du vocabulaire (*communicating across cultures, communicate interculturally*), b) lorsqu'il mentionne les étudiants locaux vs. les étudiants internationaux, c) les problèmes (*issues*) liés au travail de groupe entre personnes de nationalités différentes (*team diversity*). Tout ceci ne permet pas de mettre fin au différentialisme, comme nous le suggérons dans les points clés pour un interculturel renouvelé. Finalement, l'utilisation des termes *don't really ; just ; sort of ; don't specifically* peut montrer que l'enseignant E1 ressent que l'interculturel va plus loin que l'exposition/la confrontation à d'autres « cultures » (dans le sens de « nationalités »), que cela n'est pas suffisant, ni efficace, comme il l'explique d'ailleurs au début de l'énoncé (*we don't really teach intercultural communication as such we just put students...*) avec l'adverbe *just*, qui amoindrit l'importance de l'action: d'après lui, la communication interculturelle ne correspond pas à ce qu'il fait actuellement, i.e. mettre des étudiants de différentes nationalités en situation de coopération, sans leur expliquer le processus de réflexion qui pourrait leur permettre de comprendre le concept.

Dans le groupe D également, la perception culturaliste/différentialiste de l'interculturel ressort bien souvent lorsque les enseignants expliquent ce qu'ils font en classe par rapport à l'interculturel :

D2...when I start my courses off the first thing I then my "IC" courses the first thing I say is you know 'we have a real problem straight from the beginning and that is that I I come from the U.S. many of you are Finns and then of course we... all of the other students are from different parts of the world and so we all have different ideas and expectations about what education is what a classroom is um wh... you know what what grades are' and and and so automatically what we what we wind up doing is sort of create this tension and and that's what I try to do throughout my courses I try to locate you know where where is the tension where can we sort of find ourselves or

place ourselves in-between conflicting ideas and I I think that that is you know that's that's where the the um experiential sort of approach comes in quite nicely um because um you know it's it it just makes it very relevant

D2 a recours à l'auto-discours (où il met en scène sa propre voix) pour expliquer comment il enseigne l'interculturel dans ses cours. Il utilise le « nous » vs. « eux » (*all of the other students*), utilisant *I* pour lui en tant qu'enseignant, *you* pour les étudiants de sa classe (majoritairement finlandais : *many of you are Finns*), et le *we* pour lui-même et ses étudiants, les incluant et s'incluant lui-même dans un même groupe, alors qu'ils sont de nationalités différentes. Le « eux » qu'il ne mentionne pas fait référence aux étudiants étrangers de sa classe (*all of the other students are from different parts of the world*). On voit ici le paradoxe : il explique qu'ils vont systématiquement avoir des problèmes de compréhension (*a real problem straight from the beginning*) du seul fait qu'ils ne proviennent pas du même endroit géographique et qu'ils ont donc des idées différentes (*different ideas ; conflicting ideas*), mais il utilise le pronom « nous »/we pour parler de lui et de ses étudiants finlandais, montrant par là qu'il s'identifie et se reconnaît dans ce groupe (pourtant composé de différentes nationalités), peut-être parce qu'il habite en Finlande depuis une dizaine d'années. Dans le même temps, il oppose « son » groupe à celui des autres, les étrangers, et fait ainsi preuve d'une sorte d'ethnocentrisme sans apparemment s'en rendre compte.

D'après la fin de son énoncé, on comprend qu'il base son cours sur cette *tension* qui existe entre les groupes, et propose d'y trouver des points d'accords entre ses étudiants, mais il ne dit pas comment il procède concrètement. Il expliquera dans l'énoncé suivant ce qu'il entend par *tension* entre plusieurs nationalités (il est américain): *I have this kind of tension between my own expectations of the students and what the reality is of the education system here* (dialogisme représenté explicité), ou encore lorsqu'il parle du système de notation : *I explain it to the students this way I I explain to them that it that my in my culture in the U.S. that we're a meritocracy and I explain that here in Finland this is a credentials based society*.

Ces extraits ne dévoilent pas réellement ce qu'il enseigne par rapport à l'interculturel mais montrent une perception culturaliste/différentialiste de l'interculturel qui peut donner une idée de la façon dont il l'enseigne.

Dans le groupe F également, on retrouve le même type de vision de l'interculturel lorsque l'enseignant F5 répond à la question *What has influenced you most in your conception of intercultural communication?*, sans toutefois mentionner ce qu'il enseigne par rapport à la communication interculturelle, ni comment il l'enseigne. Il explique tout d'abord qu'il ne connaissait pas bien la *theory of intercultural um interactions or so* (or so montrant encore une fois que ce que le concept englobe n'est pas très clair) avant qu'on lui demande d'enseigner un cours de communication interculturelle. Après avoir effectué des recherches, il dit avoir été influencé par le travail de Ron Scollon, linguiste réputé, spécialisé notamment dans la communication interculturelle et l'analyse du discours (Kramsch, 2009). Scollon s'intéressait surtout à la communication interethnique entre les natifs de l'Alaska et la « culture asiatique » (Zidjaly, 2012).

*F5... so it almost changed everything in my mind in my mind because what they wrote about um about the north American Indians was almost the same that one could have said about Finns in Finland um um the **silence**, the way um um the interrelation between lecturers and children at school and so on and so forth the **entire culture** so that was the background and um **somehow** I put together a lecture course*

Il compare ici deux cultures : la culture des Indiens nord-américains et celle des Finlandais, mettant en avant le silence (représentation sur les Finlandais partagée par un certain nombre de Finlandais eux-mêmes) dans la relation entre les professeurs et leurs élèves, pour finalement extrapoler à « la culture entière ». En ce sens, il ne tient pas compte des « diverses diversités » (Dervin, 2008c ; 2009e) présentent en chacun de nous et met en avant une seule culture (la culture ethnique) pour tous les habitants d'un même pays. Cette perception de l'interculturel, comme nous l'avons dit, correspond en fait à du culturel, car elle ne fait que parler de faits, qui existent très certainement, et qui pourraient être répertoriées en un catalogue ou une « grammaire des cultures » (Abdallah-Pretceille, 1986). Or, que nous apporte un répertoire de connaissances sur une culture donnée ? Cela ne nous permet en aucun cas de mieux communiquer avec une personne provenant d'un autre pays car cela manque de dynamique, de liquidité (Bauman, 2000, 2004a) qui caractérise nos mondes postmodernes, en bref, d'analyse et de réflexion. Des études interculturelles basées sur ce modèle ne peuvent alors qu'être vides de sens et conduire à renforcer les stéréotypes existants car elles n'apportent rien de plus que des faits. D'ailleurs, le *somehow* utilisé par l'enseignant pour décrire la façon dont il a construit son cours pourrait montrer que le résultat l'a peut-être laissé lui-même perplexe, comme nous l'avons montré pour E1 et C3, et comme c'est le cas pour beaucoup des enseignants de notre étude. Néanmoins, il justifie et appuie sa méthode en mentionnant qu'il se base sur les travaux d'un spécialiste reconnu de l'interculturel.

Dans le dialogue qui suit, les participants parlent des *no-go areas*, i.e. des sujets à éviter dans une conversation avec une autre « culture ». Ils construisent ce faisant un discours partagé qui s'apparente à du *culturespeak* :

F2 *...you know two things basically, you know the no-go areas of national identity and you know the do-go areas so, you know, what national pride is related to, because these are the things you must talk about. And national shame these are the things you avoid like the plague [F1 well that's interesting] because they are so sensitive and to broach these topics would be assuming the level of identity and empathy that you just don't have as a foreigner. So the no-go areas are the most important.*

F1 *would you give an example of that?*

F2 *well a no go area in Finland would be possibly the civil war or the surrendering of Jews to nazy Germany*

F5 *mmm no*

F2 *not necessarily but until recently I would say there were they were very sensitive area*

F1 *when we came to Finland it was, I would say [f2 yes] but not anymore I would say*

F2 *no no it's changed*

F1 *it's changed*

F2 *I mean our generation has gone now [inaudible] much time but there are areas of sensitivity*

F6 *what about nowadays to somebody who is 19? From Finland [inaudible]*

F2 *well I guess school murders are one thing you don't talk about too openly, school massacres and um ill being amongst school children*

F? *I don't know*

F1 *well you don't you don't speak against the school system in Finland in general it's like the holy cow*

F2 *and you don't say "good afternoon Sir, oooh Finland, yes you're the country with the 2 schools massacres nice to meet you", that is not a tactful beginning to a relationship*

F2 démarre un dialogue sur les points sensibles à éviter dans une conversation avec un Finlandais (rappelons que F2 est d'origine britannique et F1 d'origine américaine). Une fois encore, le cas est généralisé et même exagéré car, d'après lui, il est absolument « interdit » de parler des no-go areas (utilisation d'un vocabulaire extrême : *the things you avoid like the plague*), tandis qu'il « faut » parler des do-go areas (utilisation de l'auxiliaire modal *must* pour exprimer l'obligation : *the things you must talk about*). Il affirme, de plus, que cela est impossible à comprendre pour un étranger (*the level of identity and empathy that you just don't have as a foreigner*). Ainsi, F2 ne tient pas compte de la diversité des individus qui sont plus ou moins sensibles à certains sujets, peu importe leur nationalité. Lorsque F2 mentionne l'exemple de l'Allemagne nazie, F5 (qui est Finlandais et peut être vu comme une autorité en matière de « points sensibles » finlandais) montre clairement qu'il n'est pas d'accord avec cette idée. Mais il ne rebondira pas et nous ne saurons pas s'il s'est finalement accordé à F2 et F1 après qu'ils ont dit que c'était le cas lorsqu'ils sont arrivés, mais plus au moment de la discussion. F6 (dont le discours montre davantage de preuves d'un interculturel renouvelé) tente de faire évoluer le débat en essayant de les faire rebondir sur l'exemple des jeunes qui habitent en Finlande (*what about nowadays to somebody who is 19?*), peut être dans le but de montrer que la perception de l'autre a évolué. Mais F1 et F2 continuent à parler des sujets qu'il faut éviter (en s'orientant toutefois sur les sujets sensibles dans les écoles, montrant par là qu'ils ont entendu F6), sans tenir compte de la diversité des individus et de l'évolution de la société, ni même du fait que, par exemple, les massacres dans les écoles ne sont pas le propre de la Finlande. Lorsqu'il prend la voix d'un étranger qui parlerait avec un Finlandais à la fin de l'extrait, F2 utilise *you* pour référer à une personne qu'il assimile à un pays (à nouveau une personnification du « pays ») : *you're the country*, montrant à quel point les individus sont confondus avec leur « culture »/pays (quasibiologisation de Hannerz (1999)). Faisant cela, le locuteur F2 se désolidarise de ce qu'il dit en prenant la voix d'un étranger (*good afternoon Sir*). La suite du dialogue montre les divergences d'opinions sur le sujet :

F2 *you develop sensitivities to these things you know that there are areas I mean do Americans talk about religion openly?*

F1 *and 4 yes!*

F4 *and then they fight about it*

F1 *but Finns don't... Finns do not*

F2 *why?*

F1 *and it's bec...I don't know but it's it's it's very impolite*

F4 *well I think that's not necessarily just the talk it's also how you present it I mean for example I think that to certain people in the US there are certain things you would not broach and I suspect the same is in Finland and many other country there are some people who'd be happy not happy would be wouldn't mind talking about you*

know, what happened to the native Americans other people would be very very sensitive to that.

Il est clair ici que ce ne sont pas les personnes mais les « cultures » nationales qui sont considérées (les Américains font ceci, les Finlandais ne font pas cela). Il s'agit de *culturespeak*, ou le recours systématique et non critique au concept de culture (Hannerz, 1999). Cette vision de l'interculturel qui réduit le soi et l'autre à une seule culture est largement présente dans tous les domaines, dont l'éducation et la recherche, même si elle est de plus en plus critiquée. On voit très bien en effet la tentative de l'enseignante F4, qui précise que « certaines personnes » seulement sont concernées, que ce soit aux Etats-Unis ou en Finlande (*certain people ; some people*). Pourtant, dans cet extrait, elle aussi généralise quand elle dit que les Américains parlent ouvertement de religion et qu'elle ajoute : *and then they fight about it*. Elle utilise le pronom *they* alors qu'elle-même est américaine, probablement parce qu'elle ne se sent pas concernée par ce cas de figure ou parce qu'elle habite depuis longtemps en Finlande, mais quoiqu'il en soit, elle fait référence à un stéréotype qui ne concerne d'ailleurs pas que les Américains et qui est de se disputer sur la religion, en se distanciant de ses propos par un trait d'humour.

3.2.1.3 Conséquence du *culturespeak* : un *interculturel* qui s'apparente à de la « diversité de façade »

La conséquence de l'omniprésence du *culturespeak* dans les discours des enseignants de communication interculturelle interrogés est l'omniprésence d'une « diversité de façade » (Boli & Elliott, 2008), qui est une pseudo image de la diversité, une fausse diversité générée par le différentialisme car elle s'appuie sur des cloisonnements fixes et réducteurs du soi et de l'autre, qui ne permettent pas de relever les points communs entre les personnes et les groupes. Dervin ajoute que « [c]ette fausse diversité est (faussement) célébrée actuellement par un certain pluri-/multi-/interculturel, qui est aveugle aux mélanges embrouillés et infinis que nous vivons au quotidien » (Dervin, 2009d, p. 4). C'est ce que nous relevons aussi dans notre étude, notamment lorsque F5 parle des cours qu'il a donné à des groupes d'étudiants africains (qui l'ont beaucoup influencés d'après lui) et pour lesquels il considère l'aspect interculturel comme primordial :

I realized how the world indeed looks different if you look at it with with different different eyes form different cultures and um so that is my background and my contact with intercultural communication classes so I'm not teacher of intercultural communication rather the intercultural aspect has always it must be along so whether I teach communication or marketing communication or advertising or whatever for different group they have their own culture and they see the the world in different ways they have different rules than myself

Tout d'abord, il précise dans cet extrait qu'il n'est pas enseignant de communication interculturelle mais qu'il utilise *the intercultural aspect* (qu'il ne définit pas) lorsqu'il enseigne la communication dans divers domaines à des groupes différents. C'est bien le terme « interculturel » qui est utilisé et dans ce cas, il consiste à savoir que les autres ne voient pas le monde de la même façon que moi, mais cela ne va pas plus loin, l'autre reste différent (*they*

have their own culture et they have different rules than myself). Même s'il semble y avoir de l'« interculturel » parce que l'on regarde le monde avec les yeux de quelqu'un d'autre, il s'agit, là encore, non pas du point de vue d'une personne mais bien d'une culture, comme il le précise à la fin (*different eyes form different cultures*). Et il ne s'agit pas simplement d'une autre culture que la mienne, par exemple une culture générationnelle ou sexuelle etc. (turbulence n°6: importance de l'intersectionnalité), mais de la culture de l'autre en tant qu'étranger, différent de moi, en l'occurrence très différent puisque sa couleur de peau n'est pas la même que la mienne (*African students*). C'est bien de la « diversité de façade » où c'est l'autre qui représente la diversité, un autre différent de moi, comme nous le verrons à plusieurs reprises dans les groupes centrés. L'enseignant raconte comment il a réalisé que les autres cultures ne voyaient pas le monde comme lui, mais il ne dit toujours pas comment il met cela en pratique dans son cours. Du point de vue grammatical, cela se traduit par l'utilisation de *they* en opposition à *myself* : ce sont bien deux cultures que l'on compare. Enfin, le mot *different* est mentionné à sept reprises dans cet extrait, ce qui montre que F5 se concentre surtout sur les différences et la turbulence n°1: mettre fin aux tendances différentialistes est ignorée.

Pour D1 également le « déclic » a eu lieu lorsqu'elle vivait en Tanzanie, un des endroits qui représente l'altérité par définition (l'exotisme, tout comme la Chine par exemple) :

D1... *what I had always um sort of seen as a starting point for my conceptual kind of thinking happened when we lived in Tanzania it is the stories told in my dissertation and the story when I met um a person who was selling bananas and it was very st...interesting because I realized that some confusion is taking place in that situation and then I realized that I need those explanations for that confusion and I would have misinterpreted it completely if I hadn't caught those explanations what went wrong or what kind of explanations there there were and that I always see as as um as the beginning of my my analytical thinking also of course it happened in London already but but that's the moment where I really realized that I need more than more than my my my everyday thinking how to say*

Ce ne sont pas seulement les étrangers d'Europe qui sont responsables de sa prise de conscience, car ceux-ci sont après tout fréquemment considérés comme des « mêmes », mais bien la rencontre avec une autre ethnie, provenant d'une « culture » radicalement opposée à celle des Finlandais, d'où l'exemple de son séjour en Tanzanie, qui lui a permis de se rendre compte des problèmes qui pouvaient se poser lors de rencontres dites interculturelles. Le besoin d'explications et de solutions face à ce genre de situation s'est fait ressentir, d'où son intérêt pour l'interculturel. Elle dit que sa recherche lui a permis d'expliquer les problèmes rencontrés et de leur faire face (*if I hadn't caught those explanations what went wrong*), ce qu'elle considère comme le début de sa « pensée analytique » (*the beginning of my analytical thinking*) qui, d'après cet énoncé, décrit mais n'analyse pas, ce qui ne fait en rien évoluer les relations interculturelles. La fin de son énoncé montre que le processus avait déjà commencé lorsqu'elle était à l'étranger (à Londres), mais que l'altérité n'y était peut-être pas assez poussée et l'autre pas assez différent, pas assez exotique (*I need more than my everyday thinking*). Malgré sa spécialisation dans l'interculturel, nous avons relevé dans le discours de D1 à nouveau le vocabulaire imprécis que l'on retrouve tout au long des discussions (*sort of ; kind of*). Un autre exemple de discours pourrait laisser croire à une vision critique de l'interculturel lorsque B3 explique ce qu'elle enseigne en classe et ce qu'elle tente d'éviter,

mais nous allons voir qu'il n'en est rien. Ce faisant, elle émet des phrases qui semblent, sinon toutes faites, mais sortir tout droit du bon sens, de ce qu'il faut dire :

B3...and then on the actual courses I teach some of the theories mainly informa... information search so I let them know that there is a lot to read and then they because there's just as B2 said there is too much to teach and try to explain in a couple of sentences so I guess I'll just sum it up by saying that I give them the basics um or the definitions of the words some for the word culture, it's not national culture or linguistic culture or religious culture, it's so much more and I let them know that in the beginning and then they'll do projects where they have to learn by practice because we have students from 12 different countries in the groups so they'll practice a lot in the class and that's how they learn

Tout d'abord, la difficulté à exprimer ce que les enseignants font en classe provient, d'après B3, du fait de l'étendue du sujet. Elle résume toutefois en précisant qu'elle donne des définitions à ses étudiants, dont celle du mot « culture », en leur expliquant qu'il ne s'agit pas de culture nationale, linguistique ou religieuse (*it's so much more*), mais elle ne précise pas ce que cela englobe. Avec cette affirmation, il semble que son discours se rapproche des principes de l'interculturel renouvelé, mais il n'en est rien car nous avons déjà vu que son discours laissait apparaître des indices de culturalisme et la fin de son énoncé montre que la pratique consiste pour elle à rassembler des étudiants de douze pays différents. Elle dit qu'elle leur donne des projets pratiques mais nous ne saurons pas quels sont ces projets en questions (s'agit-il, comme c'est souvent le cas, d'études sur le terrain de personnes issues de l'immigration ou de réfugiés ?). Considère-t-elle que le seul fait d'être issus de pays différents leur permettra de s'exercer en classe (*they'll practice a lot in the class*) ? Quoiqu'il en soit, l'interculturel reste perçu sous sa forme solide, i.e. qui se base sur le mélange des nationalités. Ainsi, cet extrait ne nous permet toujours pas de savoir ce qui est réellement enseigné en classe. Son affirmation (*it's not national culture or linguistic culture or religious culture, it's so much more*) n'est pas étayée et ne semble être là que pour montrer qu'elle se joint aux discours critiques de l'interculturel ; seulement, cela reste de la théorie, un interculturel de façade issu d'un discours politiquement correct.

3.2.1.4 Une focalisation sur les différences

Nous avons vu tout au long des extraits présentés que les enseignants se focalisaient surtout sur les différences entre cultures (c'est le propre du culturalisme). L'exemple suivant illustre ce phénomène. F5 y parle de ses groupes d'étudiants Lettons et Russes et dit que, même si l'écart entre ces cultures et la culture finlandaise est moindre (probablement en comparaison avec les étudiants Africains qu'il mentionnait plus haut), il existe tout de même des différences :

and even so now our cultures are not so far away from each other, the students are Latvian and Russian speaking Latvians um but culture disappearances is there and and so I try to take it into consideration the difference and to make the students understand what I um want them to understand and I know I do not succeed every time so because the the the thickest point is that you cannot see when your student

understand the same as what I wanted to say they may um give it gesture that “yes I understood” but what they understood maybe a little bit different from what I wanted to say

Il « essaie de prendre en considération la différence » (*I try to take it into consideration the difference*), comme dans le modèle culturaliste, mais il mentionne un point qui lui pose problème, à savoir si ses étudiants l'ont compris. Sans sembler s'en rendre compte, il évoque un aspect lié à l'interculturel renouvelé, qui considère que les habitants d'un même pays ou d'un pays proche/assimilé, comme c'est le cas ici, ont certes des références en commun mais pas uniquement : si l'on estime que nous avons tous, en plus d'une même « culture nationale », d'autres cultures, d'autres codes, comme la culture liée à notre profession, notre région, notre genre, notre âge etc., alors on peut dire que nous sommes tous divers et qu'il est possible de travailler sur d'autres références que la culture nationale. Ainsi, les étudiants partageront certainement des points communs entre eux, bien qu'étant de nationalités différentes (quoique voisine : Lettonie et Russie), plutôt qu'avec leur professeur. L'enseignant ne se focalise pas ici uniquement sur les nationalités, mais il continue à catégoriser d'une autre façon, en englobant ces différentes nationalités dans un seul groupe d'étudiants : *I* (enseignant finlandais) vs. *they* (Lettons, Russes et étudiants). Il pose aussi un autre problème, celui de l'évaluation de l'interculturel en classe, que nous n'aborderons pas ici.

C3 se focalise également sur les différences dans ses cours, toujours sans expliquer pourquoi :

C3... I focus basically actually on the differences not so much on the similarities or any kind of experiences that ... based on what I know and what other people have told me about the differences...

Elle se base sur son expérience et celle que d'autres personnes lui ont rapportée en matière de différences pour enseigner celles-ci en classe. Cela est inquiétant quand on sait de quelle façon se propagent les stéréotypes. Elle continue un peu plus loin :

C3... what I teach is is academic writing and and as I again say differences in writing academic writing but maybe students do know a bit more today than they used to so I don't have to teach as much maybe as in the past

Nous ne saurons pas ce qu'elle entend lorsqu'elle dit : *I don't have to teach as much maybe as in the past* car à aucun moment elle ne dira ce qu'elle enseigne concrètement actuellement, ni ce qu'elle enseignait dans le passé par rapport à la communication interculturelle. L'utilisation à deux reprises de *maybe* dans ce court extrait montre à quel point elle n'est pas sûre de ce qu'elle avance. Elle se justifie ensuite :

C3 do you actually have international students on your courses as well?

C1 yeah we do, yeah

C3 so it's a bit different because most of my students are Finns so it's easier to focus on differences

C3 considère que le fait d'avoir une majorité d'étudiants finlandais en classe l'aide à se focaliser sur les différences. Sa perception de l'interculturel s'apparente au culturalisme, qui s'intéresse surtout aux différences entre nationalités/groupes ethniques. Ainsi, elle ignore la diversité au sein du groupe « étudiants finlandais ». Comme elle le confirme un peu loin : *it's all about culture*.

3.2.1.5 « C'est un stéréotype mais... »

On retrouve ce type de discours culturaliste centré sur les différences entre nationalités, principalement chez C2 pour le groupe C, comme le montrent les deux extraits suivants :

C2 ...I went on an Erasmus exchange to Poland and we had to do a little teaching there and I just did this little thing about culture and it was so interesting to see how different it was with the Poles, how little... they could say... in a way that was as positive as the Finns were which I thought was quite a shock in that because Finns have this reputation of downplaying but they had a lot more, Finns had a lot more to say in a positive way about Finland

Alors qu'il critique l'usage de stéréotypes à plusieurs reprises dans l'ensemble de la discussion, il les utilise ici pour comparer ses élèves finlandais à ses élèves (temporaires) polonais. Il utilise un terme fort (*quite a shock*), pour expliquer qu'il s'est rendu compte que le résultat était le même (*that was as positive as the Finns were*), malgré les différences, mais sans se rendre compte qu'il se basait sur le stéréotype très répandu selon lequel les Finlandais sont timides. Même si son exemple montre que cette représentation s'avère infondée, il ne la démentira pas ici, mais contribuera au contraire à sa propagation (les Finlandais sont réservés, mais les Polonais le sont encore plus) en racontant cette expérience à ses collègues, se posant comme spécialiste, alors qu'il a peu enseigné en Pologne (*a little teaching*). Il réduit ainsi toute la population polonaise à la réaction des étudiants de son cours, sans penser que cette réaction aurait pu être due à une situation particulière autre que la nationalité de l'audience (de plus, n'y avait-il que des Polonais dans son public ?). A la fin de la discussion, il fait un autre rapprochement, entre les Canadiens et les immigrants (en général) :

C2 I was listening to a podcast from a Canadian broadcast a corporation talking about the sort of issues within Canada and these were immigrants who were talking on there and unfortunately it seems that Canada... we've gone too far... 'cause these immigrants were saying "we've come here to be part of the Canadian culture but every time you find, you feel, you Canadians feel that you're being too much [inaudible] on the other way; you withdraw Christmas so you don't have Christmas in schools" ...

Il rapporte la voix imaginées des immigrants (tous confondus), qui utiliseraient alors le *we vs. you* pour reprocher aux Canadiens d'être allés trop loin dans l'accueil/intégration des immigrants, à tel point qu'ils ont retiré Noël des écoles. Il généralise ainsi le point de vue des immigrants au Canada et utilise leur voix pour reporter ce qui représente un problème à ses

yeux (*we've gone too far*, avec le pronom *we*, cette fois pour s'identifier aux autres membres de son pays d'origine).

Toujours dans le groupe C, alors que le discours de C1 est l'un de ceux qui se rapprochent le plus d'une perception de l'interculturel renouvelé et qu'elle semblait rejeter les stéréotypes (*these studies about Finnish shyness and the fact that we are quiet and, you know, the rest of it, these* marquant la distanciation entre elle-même et ce genre d'étude), elle terminera la discussion par ces propos surprenants, en réponse à l'assertion de C2 :

C2 one of the things we need to do as the teachers is to say to the students that "yes you have a certain integrity and you have to understand the other cultures but you have to also be yourself and if if putting on the veil and walking ten feet behind me is too much for you then...then it is and you have to accept that"...

C1 ...I've got the feeling that we Finns we need to change and we need to [...] accommodate to all these internationals who come to our country and I I disagree [...] because I think that I mean to some extent I mean I I see the sort of horrible sort of racist danger in this as well but to some extent I think that if we if we sort of attract international students they come to our country to the way we do things and to be educated here and so I think they need to take and I m sure they do take that into account that they are in a different culture of course we try to do our best to make them feel at home but we don't need to change everything...

C2 préconise aux enseignants d'apprendre à leurs étudiants à rester eux-mêmes et de ne pas tout accepter parce que quelqu'un est étranger, d'une autre « culture ». Il utilise la voix d'un enseignant qui s'adresserait à ses étudiants, qui parleraient eux-mêmes à un étranger. Ses propos sont plutôt vindicatifs et il s'insurge peut-être contre le fait que les étrangers doivent passer en premier pour les institutions et une certaine opinion publique. Il explique à ses étudiants de penser à l'autre mais de ne pas s'oublier aussi, c'est-à-dire que personne ne doit être en position de supériorité/infériorité par rapport à l'autre. C1 rebondit sur cette idée en expliquant que l'orientation de certaines conférences auxquelles elle a participé vise à provoquer un changement de la part des Finlandais pour s'adapter aux ressortissants étrangers, que le pays souhaite attirer. Elle dit ne pas être d'accord avec ce que certains préconisent et, comme pour prévenir et excuser ce qu'elle va dire (mais elle le dit quand même), elle mentionnera le fait que ces propos peuvent être potentiellement perçus comme racistes (*I see the sort of horrible sort of racist danger in this*). En donnant son opinion, il semble qu'elle craigne d'aller contre le bien pensé qu'elle a relevé dans diverses conférences comme elle l'a dit, et qui veut que l'étranger soit excusé de tout et ait tous les droits (peut-être vis-à-vis de C3, mais pas par rapport à C2 puisqu'elle reprend son idée). Elle tente de se justifier et de montrer qu'elle n'est pas raciste en prenant des précautions comme *we try to do our best to make them feel at home*, et en montrant que les étrangers eux-mêmes comprennent sa position et celle des Finlandais (*I m sure they do take that into account*) mais d'un autre côté, elle parle bien ici de *different culture* au lieu de « différentes nationalités » et elle utilise *we* pour désigner ses compatriotes et elle-même (*we Finns ; we sort of attract international student*), en opposition aux étudiants étrangers (*they*), qui doivent s'adapter et pas l'inverse. Enfin, l'une de ses dernières interventions dans le *focus group* est basée sur le même principe :

C1 I feel that in the orientation days or whatever days for international students, even though I hate stereotyping, the students could be made aware of some things about us Finns that like even though we look angry when we walk on the streets 'we are not angry' I mean that's just the way we are

Par l'expression *even though I hate stereotyping*, C1 se protège une fois encore des éventuels jugements négatifs de ses collègues en réaction à ses propos. Elle semble vouloir se couvrir par le simple fait de dire qu'elle n'aime pas utiliser les stéréotypes pour justement pouvoir le faire. Dans cet extrait, elle se démarque à nouveau du discours qu'elle a adopté tout au long de la discussion et que nous avons très souvent associé à une perception renouvelée de l'interculturel (nous verrons cela dans la section consacrée à l'analyse de la présence de l'interculturel liquide). Non seulement elle oppose les étudiants internationaux aux Finlandais (*us/them*), mais elle s'associe une fois encore à ses compatriotes (*us Finns*). Elle utilise également le stéréotype selon lequel les Finlandais sont asociaux (*even though we look angry*), pour tenter de le transformer en ce qu'elle considère comme un comportement « normal » (*that's just the way we are*). En prenant la voix de toute une nation, elle utilise sa « culture » comme une excuse et se solidifie (Dervin, 2006, 2008) pour donner du poids à son propos. Elle suggère, de plus, qu'apporter des précisions à ce sujet lors des journées d'accueil destinées aux étudiants internationaux permettraient d'éclaircir l'attitude des Finlandais aux yeux de ces derniers, ce qui reviendrait à intégrer des listes culturelles dans les brochures destinées aux étudiants internationaux, à propos desquelles elle s'est clairement opposée précédemment.

De la même façon, B1 explique qu'elle partage davantage avec des artistes qu'avec le *basic general public*, réduisant le groupe auquel elle s'identifie (non pas une nation entière comme C1 ci-dessus) à une certaine catégorie de personnes (sans précision de nationalité) :

B1... if I have to be with the the basic general public at anywhere I'm gonna be miserable then I mean... [les autres rient] no no I mean you know, like lock me in an ivory tower somewhere or put me around educated um cultural people in the sense of like the artist stuff and I can communicate with them anywhere but I can't [inaudible] um in in you know R-Kioski with these people I mean if it's a 7/11 in America or R-Kioski here um if I have to live among, I mean of course that sounds prejudice it doesn't mean..., but it does mean that we come from a different set of ideas probably, and I would probably not be that happy and I don't care which country it is

Elle commence son énoncé de façon très catégorique en se situant clairement en dehors du *basic general public*. Puis, après que ses collègues ont rit, elle tente d'adoucir son propos en disant qu'il s'agit bien sûr d'un préjugé (*that sounds prejudice*) mais qu'il ne faut pas en tenir compte (*it doesn't mean*). Par le simple fait de mentionner qu'elle en est consciente, elle peut se détacher d'idées jugées répréhensibles par l'opinion publique (le nouveau racisme) et continuer à catégoriser (comme l'a fait C1) : il s'agit ici des personnes que l'on peut trouver dans les magasins de proximités en Finlande (*R-Kioski*), catégorisées comme des incultes (en opposition aux *educated cultural people* qu'elle mentionnait), et dont elle veut s'éloigner (*these people*). Elle tempère enfin son discours par des marqueurs de probabilité (*probably ; that happy*).

3.2.1.6 L'inexpérience des Finlandais en matière de rencontres interculturelles

L'enseignante F1 va dans le même sens lorsqu'elle parle de son enfance aux Etats-Unis :

[A]ll the neighbors in my apartment building were from different culture they were from Poland, they were from Hungary, they were from Germany and then there was the Chinese [...] it was the most wonderful thing and I feel quite guilty for my children living in X because they were so impoverished culturally impoverished and so I was inviting all the international students over to our house and you know we have the Japanese and the Africans and just about everybody I think it does affect that that if you haven't had that experience it can be stunning.

Elle fait preuve d'une part de xénophilie en idéalisant la diversité (*the most wonderful thing*) qui reste une « diversité de façade » (Boli & Elliott, 2008) où c'est l'autre générique, dans sa représentation figée, i.e. l'étranger, qui représente la diversité comme nous l'avons vu, d'autre part, elle déplore le manque d'étrangers à X, en Finlande, qui permettrait à ses enfants de « s'exercer » à l'interculturel mais qui, par défaut, les appauvrit culturellement (*they were so impoverished culturally*). Selon ce point de vue, la communication interculturelle ne peut se faire qu'avec des personnes d'autres nationalités et nous sommes bien dans une approche différentialiste. A plusieurs reprises, et ce dans tous les groupes, les discours tournent autour de l'inexpérience des Finlandais en matière de rencontres interculturelles. C'est ce qui se passe dans le groupe D, lorsque D1 explique comment elle a commencé à s'intéresser à l'interculturel :

...I'm a Finn, as you can definitely hear it, but anyway um we lived two years in London we lived in a very multicultural environment I mean in a student hostel where where it was very very strange for because I came from Finland so I had not been I had never seen an Indian for instance and I had never seen um people from let's say Nigeria or whatever many many different and new nationalities...

Pour elle aussi, l'expérience de l'interculturel consiste à côtoyer non seulement des nationalités (les Britanniques), mais aussi des ethnies (les Indiens, les Nigériens) différentes. Le pronom *we* réfère probablement ici à son mari et elle. Elle mentionne sa nationalité à deux reprises (*I'm a Finn ; I came from Finland*) et précise que son inexpérience en termes de rencontres interculturelles provient de son pays d'origine (*I had never seen an Indian for instance*), reconnu comme pauvre en la matière, du fait de son isolement.

Revenons à l'enseignante F1, qui insiste sur le manque de contact entre les Finlandais et les « cultures » étrangères, qui représentent ici l'altérité et la diversité :

The Finns have not had the experiences of people in Paris of people in Rome of just seen having neighbours and they have not had that experience and so they need more

C'est alors toute une population qui se retrouve dans la même position que ses enfants, et qui a besoin d'être « éduquée » à l'interculturel (*they need more*). Elle généralise aussi aux étudiants finlandais : *the Finnish students need this all the more because we're not we're not in Time Square here*. Pour elle, ces derniers ont davantage besoin d'être formés à l'interculturel (*the Finnish students need this all the more*) à cause de la position géographique dans laquelle ils se trouvent, qui ne leur permet pas de rencontrer beaucoup d'étrangers (*we're not in Time Square*). Non seulement elle catégorise les étudiants finlandais sur la base de leur nationalité et de leur statut, en omettant ceux qui ont voyagé par exemple ou ceux qui vivent dans les grandes villes, mais elle considère aussi l'interculturel dans un rapport quantitatif avec les étrangers. Pour légitimer son propos, elle donne l'exemple d'un de ses cours de discussion à un petit groupe de futurs professeurs de sport dans lequel elle aborde l'interculturel. Elle leur demande quels éléments ils prendraient en considération pour enseigner à un nouvel étudiant somalien qui arriverait dans leur classe :

what kind of things she says, pff there's the internet cause they you know they come as a silent secret refugees so they should just Google "Finland" and then when they arrive in Finland they know how we are

L'enseignante utilise dans un discours rapporté la voix d'une étudiante qui parlerait elle-même au nom de ses pairs (*we don't need this*) à travers le pronom personnel *we*. Ce discours rapporté sert à prouver que l'ensemble des étudiants finlandais n'est pas préparé aux rencontres interculturelles, à savoir ici l'enseignement aux réfugiés africains. Dans les deux cas, l'autre est réduit à son statut (d'étudiant, de réfugié) et représente un ensemble homogène dans lequel chacun ferait partie d'un tout, sans tenir compte de sa diversité interne : le groupe des étudiants finlandais est dévalorisé par l'arrogance, le mépris (*pff*) et l'ignorance de la voix d'un seul de ses représentants, tandis que le groupe des réfugiés est implicitement représenté comme plus complexe. On observe alors une hiérarchisation de l'importance des groupes, ou cultures, qui semblent davantage pris au sérieux lorsqu'ils sont éloignés et donc différents. Il s'agit clairement d'une vision différentialiste-culturaliste.

Plus loin dans la conversation, l'enseignante F1 tente d'appuyer son propos par des chiffres : *you have had only 0.3 % of the population from abroad since between 60 and 90 and now it's only 3% it's a much more... percentage than other parts of other parts of the world in general*. Elle s'adresse directement aux Finlandais qui participent à la discussion avec le pronom personnel *you* et tente d'adoucir son discours pour ne pas les heurter : *you don't need to change as Finns you should be completely Finnish*. Comment être « complètement finlandais » si l'on considère qu'il est pratiquement impossible dans nos sociétés postmodernes de ne pas entrer en contact avec d'autres « cultures »/avec la diversité?

L'enseignante F6 réagit aux propos de F1 lorsqu'elle dit que les Finlandais ne sont pas préparés à l'interculturel à cause de l'isolement géographique de la Finlande :

F6...I would still be critical only on on purely you know um contact because if you look at Australia nowadays, it's it's so multicultural and so racist

F1 that's what I've heard

F4 in the US as well I mean

F1 true

F6 so

F1 true

F2 *you didn't have to look that far*

On observe une réflexion critique de la part de F6 (qui a suivi une formation à l'interculturel), qui essaie de montrer que la compétence interculturelle ne se mesure pas au niveau des contacts entre « cultures » et que des pays plus peuplés et plus multiculturels que la Finlande (comme l'Australie ou les Etats-Unis), ne sont pas forcément davantage préparés à gérer la diversité. F2 et F4 co-construisent cette idée avec elle en rajoutant des exemples.

A la fin de la discussion, F6 reviendra à nouveau sur les propos de F1 en insistant sur le fait que ce ne sont pas les contacts entre « cultures » qui rendent les individus compétents en matière d'interculturel, et lui fourni des exemples : *I don't believe that the pure contact will enhance your intercultural um* [elle est interrompue par F1] *if you look at France, if you look at any um, you know, any central European countries um the amount of racism you've got there...*

F1 ne rebondira pas car F4, qui elle aussi a suivi une formation à l'interculturel, prend le relais pour aller dans le sens de F6 : *that's the question about the role of intercultural communication then, it's that it's that it's not just contact, it's contact plus the education*. Son intervention complète celle de F6 car elle explique plus profondément pourquoi la communication interculturelle ne se limite pas à des contacts entre « cultures », mais consiste en un processus qui requiert une formation. Nous verrons cette perception renouvelée de l'interculturel dans une autre section.

3.2.1.7 Expériences personnelles et professionnelles sont mêlées par rapport à l'interculturel

On s'aperçoit dans le discours de l'enseignant E1 sur la communication interculturelle qu'il mélange des discours personnels et professionnels. De telle sorte qu'il utilise le pronom *we* lorsqu'il parle de ce qu'il fait en termes de contenu de cours (comme dans les deux extraits précédents), tandis qu'il réfère à lui-même en tant que *I* à plusieurs reprises lorsqu'il met en avant son expérience personnelle avec l'interculturel. On peut en déduire qu'il utilise *we* lorsqu'il réfère aux personnes qui travaillent avec lui dans son département, ce qui montre son point de vue professionnel sur l'interculturalité, avec le soutien de ses collègues (à travers leurs voix), tandis que lorsqu'il utilise davantage *I* et *personally*, il est possible de voir son point de vue personnel par rapport à l'interculturel :

... I think "what has influenced you most in your conception of intercultural communication" um well I think personally it's the living abroad stuff I mean when you live somewhere when you're embedded in in foreign cultures...

Ce point de vue personnel révèle également une perception culturaliste de l'interculturel qui réfère aux cultures étrangère (*you're embedded in in foreign cultures*). Dans l'extrait qui suit, il mentionne également son expérience personnelle dans sa mobilité :

I remember when I was living in X I was the only Finn and you sort of... when you do that you have... there is no Finnish click because there is no other Finns so you sort of click clicking with yourself, it's funny though that you tend to find Nordic somehow bond with each other and if there are no Nordics around then you tend to bond with Canadians or the Dutch or the Germans and there in after you... it's like Latin European origin, Latins and so you sort of have this psychic distance which comes into play I've always I've spent years and years and years in Latin countries so I'm very sort of familiar with the culture I'm very sort of easy with it...

Ce passage montre davantage de traces de la façon dont il conceptualise l'interculturel que lors de ses discours « professionnels ». En fait, son approche est toujours plutôt essentialiste et déterministe dans le sens où son discours montre que, même à l'étranger, on peut s'associer et sympathiser (*click ; bond*) avec les autres, mais pas n'importe qui : nous allons rechercher la compagnie des « mêmes » (les Finlandais dans ce cas) car, même s'il a passé son enfance à l'étranger (si bien que sa langue natale est l'anglais et qu'il n'écrit pas bien le finnois), l'enseignant E1 se considère comme Finlandais avant tout dans ce contexte. S'il n'y a pas de Finlandais, E1 va se tourner vers des gens des pays nordiques (Suède, Norvège) pour se « connecter », car ils sont alors eux-aussi considérés comme des « mêmes » puisqu'ils partagent un certain nombre de points communs, de réalités et de valeurs communes avec les habitants de la Finlande. Il explique ensuite que, le cas échéant, il recherche le lien avec des pays du Nord de l'Europe (Hollande, Allemagne), puis du Nord en général (Canada), même si les pays sont géographiquement très éloignés. Ainsi, les nationalités qu'il mentionne proviennent toutes des pays du Nord (*Nordics*). En dernier recours, il mentionne les personnes d'origine latine, qui viennent du Sud de l'Europe (*Latin European origin*), qu'il étend et apparente enfin aux pays latins du monde entier (*Latin countries*), parce qu'il est connaît bien ces « cultures » (*familiar*) pour avoir vécu de nombreuses années dans des pays latins. Nous en déduisons trois choses : a) il agrandit petit à petit le cercle des personnes qui lui sont similaires, pour finir par une nette dichotomie Nord-Sud du monde, qui est souvent utilisée par les scientifiques, les politiciens et les médias, entre autres, pour expliquer les problèmes qui peuvent survenir lors de rencontres dites « interculturelles » (Holliday, 2011), b) le contraste qu'il établit entre la « culture » des gens d'origine latine et la sienne de par la distance psychique (*psychic distance*) révèle une préférence potentielle, une idéologie qui est critiquée par les partisans de l'interculturel renouvelé et c), son discours est contradictoire car il prétend connaître et être à l'aise avec la « culture » latine parce qu'il a vécu dans des pays latins (*I'm very sort of familiar with the culture*) (c'est du *culturespeak*), et se pose donc en quelque sorte en spécialiste de ces pays, mais il présente cette « culture » par une tendance différentialiste, qui ne devrait plus avoir cours à notre époque postmoderne. Ses perceptions personnelles et professionnelles de l'interculturel semblent coïncider jusqu'à présent et le concept est clairement une affaire personnelle lorsqu'il dit : *I'm not actually teaching it I'm just living it*.

Dans l'échange qui suit, C3 se pose des questions quant au lien entre l'origine nationale des enseignants (provenance, natifs ou non natifs) et leur aptitude à enseigner la communication interculturelle (lien personnel/professionnel):

C3 ... I'm a Finn, I cannot kind of know about intercultural communication or anything as much as deeply as someone coming from a different cultural background, national background, like, for example C2 or someone someone else, and I was wondering why that is, but of course it makes common common sense again that, you

know, you have to be someone from somewhere else to be able to feel that kind of resistance maybe or or prejudice or whatever it is... or do you think there is anything in it?

L'enseignante s'interroge sur la raison pour laquelle (d'après elle) les enseignants non natifs seraient plus compétents en matière de communication interculturelle que les enseignants natifs, surtout si ces derniers sont finlandais, car nous avons vu qu'ils étaient perçus par les participants comme encore moins compétents que les autres, à cause de leur isolement géographique. C3 se questionne beaucoup sur la notion d'interculturel tout au long de la discussion, et l'on peut sentir le doute dans son intervention, à travers les termes *kind of* ; *maybe* ou *whatever it is*, alors qu'elle tente en même temps d'appuyer ses propos sur quelque chose d'irréfutable : le bon sens (*it makes common sense*), d'où une certaine contradiction dans son intention. Pour C3, c'est le bon sens qui veut que, logiquement, quelqu'un dont les origines nationales (elle se reprend ici et change *cultural background* pour *national background*, se rendant compte peut-être qu'il ne s'agit pas de la même chose) sont différentes de celle du groupe majoritaire (les Finlandais) puisse ressentir les préjugés de la part des autres et donc la différence, ce qui le/la rendrait davantage apte à parler de communication interculturelle. Il s'agit d'ailleurs d'une constatation qui ne peut être remise en cause d'après C3, lorsqu'elle fait entendre la voix de la doxa avec l'auxiliaire modal *have to* qui exprime obligation d'origine externe non identifiable (*you have to be someone from somewhere else*), propos aussitôt suivis d'une marque d'hésitation (*maybe*). Or, il ne s'agit pas ici de communication interculturelle mais de culturalisme, qui se focalise sur les différences entre les nationalités, même si C3 se rattrape et parle de nations au lieu de cultures. Elle semble toutefois se rendre compte en même temps que ce principe ne fonctionne pas vraiment car elle s'interroge et nuance son discours, comme c'est le cas pour de plus en plus d'enseignants/chercheurs, qui s'aperçoivent des dysfonctionnements et contradictions relatifs à cette façon de voir, ce qui se traduit par des hésitations dans leurs discours. C1 répond à la question de C3 :

C1 I don't think so... somehow even though I realize that I I this year for example I forgot to sort of establish my own credibility as it were you know I I didn't tell about my experiences in other countries but on the other hand I think that the students kind of got it because we didn't focus on the national so much but I I mean C2 you're an excellent um teach... in that sense that you've experienced it, I take it for long time being in a different culture and then perhaps going back to your own culture and realizing that things have changed

C1, dont les propos sont souvent proches des principes de l'interculturel renouvelé, pense que l'origine nationale des enseignants n'a rien à voir dans leur façon d'enseigner l'interculturel. Cependant, elle mentionne un exemple de ce qu'elle fait en cours, plus précisément de ce qu'elle n'a pas fait cette année-là, c'est-à-dire qu'elle a oublié d'établir sa crédibilité (*establish my own credibility*). Cette crédibilité, d'après elle, consiste à parler de son expérience à l'étranger. Ce serait donc pour C1 le contact avec d'autres nationalités qui conférerait à l'enseignant la légitimité de parler d'interculturel aux yeux des étudiants. Elle ne dit pas que cet oubli a eu peu d'importance, mais plutôt que les étudiants ont tout de même perçu sa légitimité à parler d'interculturel (*the students kind of got it*), car ils n'ont pas parlé uniquement du « national » (*because we didn't focus on the national so much*). On peut supposer qu'elle comprend que le terme « interculturel » ne correspond pas forcément à un

contact avec quelqu'un d'une autre nationalité (principe de l'interculturel renouvelé), mais elle semble tout de même considérer, d'après le reste de son énoncé, que ce contact avec d'autres pays permet à un enseignant de pouvoir parler d'interculturel. De plus, elle perçoit bien les cultures comme des entités closes dans lesquelles on peut se retrouver : *being in a different culture, going back to your own culture* (principes du culturalisme). Il s'agit donc d'une contradiction évidente où l'enseignante se couvre par des propos adaptés aux discours de l'interculturel renouvelé, mais où l'on s'aperçoit que son discours s'apparente en fait à du culturalisme.

Enfin, C2 rebondi sur son expérience personnelle à la fin de cet échange dans lequel il est sollicité à deux reprises (car étant Canadien, il représente la diversité pour C1 et C3, qui le perçoivent comme étant plus à même d'enseigner l'interculturel). Il admet n'avoir jamais ressenti le besoin d'asseoir sa crédibilité en mentionnant son appartenance, au niveau professionnel :

C2 yes and yeah the problem with living abroad is you see the best of both places and that's what you want but that never exists... um... but yeah I I've never had to deal with this issue of credibility... I don't think I have or at least I haven't consciously done it um...

Pour C1 et C2 (qui ont une expérience de vie à l'étranger), c'est plutôt l'observation des changements qui s'opèrent en soi-même lors du passage d'une « culture » à l'autre qui permet d'être interculturellement compétent, tandis que pour C3 (qui n'a jamais voyagé), c'est l'expérience des préjugés qui aide en cela, mais elle ne perçoit pas exactement pourquoi, et pour cause. Tous les participants à nos *focus groups* font référence à leur vie personnelle et professionnelle. D'après ces exemples, on se rend compte que l'on retrouve des discours culturaliste-différentialistes dans les deux cas.

3.2.1.8 Le contact avec des « cultures étrangères » est indispensable pour enseigner l'interculturel

On s'aperçoit dans tous ces discours que le voyage est largement considéré comme étant indispensable à l'enseignement de l'interculturel, principalement parce qu'il permet de rencontrer des étrangers. Mais est-ce suffisant ? Nous estimons qu'une préparation, un apport théorique préalable, peut permettre de prévenir la formation et la diffusion des stéréotypes que cette perception semble impliquer. Ainsi, E3 s'interroge :

E3 it would be interesting to actually... hear I mean about a person who has never travel or lived abroad in a culture and teaches intercultural communication whether whether that can be seen somehow or or felt...

L'intervention de C3 un peu plus haut pourrait permettre de répondre à cette question. La même chose se passe dans le groupe B : B2 (qui a suivi de nombreuses formations à l'interculturel) revient sur l'importance du contact entre les cultures et parle des différences, rejoignant par là un discours plus différentialiste. Elle rebondi ici sur les propos de B4 qui dit que l'on essaie de mettre les gens dans des boîtes/de catégoriser les personnes :

B2 ... *I think that the you you can't learn that unless you have extensive contact with people who are um at least ostensibly different from you because there is always going to be this tension between similarity and difference when you talk about intercultural things there's because things are at the same sid...time similar and different so there is a tension that I think we can't get rid of and um that I think it's also important to emphasize similarity especially there is one in in Milton Bennett's um what is it developmental model of intercultural sensitivities something like that [...] we'll always be influenced by our own cultural perspective even all these these anthropologists who've studied other tribes they always see it through the eyes of their culture, it's impossible to be totally objective but you can't really learn to see through their eyes unless you have extensive contact and interaction with people of that culture then you start to develop the ability to look through their eyes and that is um in Milton's thing they the stage when you have more or less adapted you can when you start understand maybe of... accept the difference but when you can actually do perspective switching that's when you've sort of adapted to another culture*

Son discours se rapproche de l'interculturel renouvelé en apparence (*it's also important to emphasize similarity ; when you can actually do perspective switching*) mais elle cite pourtant à plusieurs reprises Milton J. Bennett, qui est un spécialiste de l'interculturel américain a tendance plutôt différentialiste, dont elle développe la théorie, se posant ainsi comme une spécialiste de l'interculturel. Elle légitime également son propos en faisant référence à d'autres spécialistes (*anthropologists who've studied other tribes*) pour confirmer que l'on est toujours influencé par ses origines culturelles (*we'll always be influenced by our own cultural perspective*), que l'on ne peut être complètement objectif (*it's impossible to be totally objective*) et qu'il est difficile d'accepter les différences à moins d'avoir un contact approfondi avec des personnes d'une certaine « culture » (*unless you have extensive contact and interaction with people of that culture*). Elle parle bien, de plus, de « cultures » en tant que synonymes d' « ethnies » (*who've studied other tribes ; interaction with people of that culture ; you've sort of adapted to another culture*), qui sont en outre très éloignées de sa propre « culture » (*people who are at least ostensibly different from you*). De ce fait, elle ne tient pas compte des turbulences n°1 (mettre fin aux tendances différentialistes) et n°6 (prendre en compte l'intersectionnalité), et s'éloigne ainsi des principes de l'interculturel renouvelé.

Aussi, B2 se pose et est posée par les autres participants comme une spécialiste de l'interculturel car elle enseigne la communication interculturelle depuis plus de vingt ans (*I've been teaching intercultural communication and language classes and also in our intercultural communication studies program for over 20 years*), parce qu'elle fait référence à de nombreux spécialistes de l'interculturel (Bennett, Hofstede, Trompenaars...), et parce qu'elle paraît très à l'aise dans son discours, même s'il comporte lui aussi de nombreuses traces d'imprécisions et de contradictions. En conséquence, elle prend naturellement le rôle de modérateur tout au long de la discussion : elle interroge les autres, pose des questions, demande des explications, accueille le nouveau venu, demande aux enseignants de se présenter, dit quand il faut passer aux autres questions, etc. Ainsi, si son discours semble parfois se rapprocher de l'interculturel renouvelé (surtout en théorie), l'enseignante s'associe également à d'autres discours divergents, ce qui peut expliquer la difficulté qu'elle éprouve parfois à se positionner ou tout au moins à éclaircir son point de vue, d'où les contradictions et hésitations que l'on retrouve d'ailleurs dans les discours des participants des six focus

groups. Par exemple, on retrouve des mots vagues comme *kind of* ou *thing*, repérés à trois reprises dans ce court extrait :

B2 the thing about this this field and when you look at these these kinds of things like Milton Bennett's things...

Même si elle n'utilise pas sa position de spécialiste et dit même être seulement inspirée par son expérience pour enseigner, cela peut être « dangereux » car, étant perçue comme telle par ses pairs, ceux-ci pourraient être influencés par ses propos et les prendre pour argent comptant. Un dernier extrait montre l'importance de la rencontre avec des natifs, de l'expérience et de la pratique pour B2 :

B2 many people have learnt intercultural communication through experience I mean that's the first place you go and you meet people from a different culture you go and live or you work with people from a different culture and you learn by doing

Qu'apprend-on en rencontrant des « personnes de cultures différentes » en matière de communication interculturelle exactement ? Comment fonctionne ce processus ? Devient-on systématiquement compétent en matière d'interculturel si l'on interagit avec « des personnes de cultures différentes » ? B2 ne le précisera pas mais nous pensons qu'acquérir un certain nombre de certitudes sur les us et coutumes d'une population étrangère ne suffit pas pour qu'une personne se permette de catégoriser une autre personne sur les bases de ses préjugés concernant une population entière.

C'est pourtant ce contact avec les « cultures » étrangères, grâce au voyage, qui a souvent marqué le début d'intérêt pour la communication interculturelle des enseignants interviewés :

B2... travelling, in a way, it was one of the things that started me off on this because it was when I first started travelling that I really got interested [...]why I teach intercultural communication maybe how in the how it's just that my experience of many different cultures and different settings and things

E1... I think "what has influenced you most in your conception of intercultural communication" um well I think personally it's the living abroad stuff I mean when you live somewhere when you're embedded in in foreign cultures...

Les enseignants parlent bien de vivre dans une autre « culture » (*different cultures, foreign cultures*), alors qu'il s'agit de différents pays. Dans ce cas, la « culture » est clairement synonyme de « nation » et devient une entité que l'on peut délimiter par des frontières.

3.2.1.8.1 Pour les enseignants interrogés, être un touriste n'est pas suffisant, il faut vivre à l'étranger pour pouvoir « être » interculturel

Dans son intervention, B1 compare les différentes façons de voyager, en touriste ou en immersion :

B1... the difference between travelling and living somewhere living abroad is a huge thing because when you when you travel you you get to go in and out of it but when you live in a culture you begin to see how those beliefs [elle parlait de religion juste avant] manifest themselves on a daily bases and this is critical in really forming opinions, prejudices even, and um learning how to operate in a culture because otherwise you know it's all polite "oh ok I'm accepting this and I can deal with that" but when it's in your face and it means it permeates that culture and you're living in it you you really understand what it means um at least what it means to you

Comme B2, B1 a déjà dit ailleurs que ce sont les personnes et non les cultures qui communiquent. Pourtant, dans cet extrait, les individus vivent dans des « cultures » et non des pays (*you live in a culture*), d'où la contradiction. De plus, ce sont les contacts directs et prolongés (l'immersion) qui sont importants pour comprendre une « culture » parce que l'on peut y voir la manifestation de croyances quotidiennes (*those beliefs manifest themselves on a daily bases*), ce qui permet d'établir des cartes de fonctionnement de la « culture » en question (*this is critical in really forming opinions*). Paradoxalement, son énoncé montre que B1 a compris que c'est en vivant dans une « culture » que les préjugés peuvent prendre forme (*this is critical in really forming opinions, prejudices even*). Elle dit, de plus, que les listes culturelles ne sont pas suffisantes, utilisant la voix d'un touriste ignorant qui n'éprouverait pas de difficultés à se conformer aux codes de politesse sans réfléchir (*oh ok I'm accepting this and I can deal with that*). De même, certaines traces d'un interculturel liquide se retrouvent lorsqu'elle dit *at least what it means to you* à la fin de son énoncé : cela montre qu'elle conçoit que les perceptions ne sont pas les mêmes d'une personne à l'autre. Mais cela n'est pas une preuve car il arrive fréquemment que « je » sois perçu comme un individu mais que l'autre (*you ; they*) soit appréhendé à travers son appartenance à un groupe, c'est un des travers du différentialisme. L'utilisation du *you* générique lui permet indirectement de généraliser ses propos et de les attribuer ainsi au sens commun pour leur donner plus de poids.

D2, A5, C3, E3 et E2 estiment également que c'est l'immersion dans une « culture » (étrangère) qui importe. L'immersion se compte en termes de durée dans ces extraits :

C3 And it might make also a difference whether you just travel just travel or whether you actually live abroad and experience in a different way, if your travelling is just going to a café and a museum then

A5 But travelling is not really the right word because you can be totally ignorant on these these things even though you have gone three times around the world so so I mean I think that the the better it would be... better to say that that lived in a culture and have intercultural experiences indepth yeah

E3 ... I think staying long periods abroad is the key issue it's not so much that you travelled a lot it's how long you emerge yourself in the culture...

E2 *yeah I agree completely and my... I'm I'm 'cause I've always been interested in cultures and people. I've travelled a lot alone um when I was single I just... flew somewhere and went off so that's one way to to get more inside the culture if you're travelling alone and and you know try to really meet local people...*

D2... *I think it's almost a prerequisite really that you have to have had the experience of of living abroad not just travelling I don't think being a traveler is enough I think you need to [...] live and you need to actually go through real cultural shock*

La rencontre avec les locaux, les natifs est primordiale dans de nombreux discours de cette étude (*meet local people*). Elle constitue le meilleur moyen de s'« imprégner » de la « culture » en « profondeur » (*more inside the culture ; emerge yourself in the culture ; indepth ; actually live abroad*) pour pouvoir devenir interculturellement compétent. D2 va plus loin et affirme qu'un choc culturel est même indispensable (*you need to actually go through real cultural shock*).

F1 précise que la compréhension (elle parle au début de son énoncé de la compréhension des cultures (*understanding of cultures*)) s'améliore après six semaines passées dans un pays étranger. Cela signifie que l'immersion dont parlaient D2, A5, C3, E3, B1 et E2 doit durer au moins six semaines pour être « efficace » :

F1... *it's not a matter of of travel in my op... and research has also shown that if you travel abroad anywhere for less than 6 weeks it does not necessarily improve increase your your understanding but over 6 weeks it does*

F1 légitime son propos en ayant recours à la science (*research has also shown*). Il s'agit bien toujours de voyager physiquement à l'étranger (et pas virtuellement). Enfin, un peu plus loin dans ses réflexions, B2 développera son idée sur l'interaction du touriste avec d'autres « cultures » :

B2...*it is very often like as a tourist you're an observer and you don't really have to interact that much besides asking "how do I get to the railway station" or that but you're just there observing the culture basically but the more you have to interact the more stressful it becomes but that's also the more that you learn the other culture the when when you hit a problem that means that if things didn't go the way you expected so something is different here now... of course sometimes we don't we stop thinking when things are the same because we just think they are the same and we miss the fact that they're different*

Cet énoncé est flou et il est difficile de savoir ce que B2 veut exprimer exactement. Il est culturaliste parce qu'elle en revient toujours aux « cultures »/nations (*that you learn the other culture*) et différentialiste parce qu'elle pense toujours aux différences entre ces « cultures » (*something is different here now ; we miss the fact that they're different*). Donc d'un côté elle dit de ne pas se focaliser sur les différences (dans les extraits précédents), mais de l'autre, elle rappelle que ces différences existent et que s'y confronter est un bon moyen de connaître une autre culture. Comme nous l'avons vu dans notre étude, nous savons que lorsque nous allons à

l'étranger et que nous ne parlons pas très bien la langue, il sera peut être difficile de commander un billet de train ou de demander son chemin pour aller à la gare, pour reprendre son exemple. Mais cela ne signifie pas qu'il sera impossible de rencontrer des gens, natifs ou non, et d'interagir avec eux (à l'aide d'une *lingua franca* par exemple). Le fait de rester plus longtemps à l'étranger ne garantit pas non plus que l'on va davantage interagir avec les « locaux » : l'article de Dervin (2007c) montre que certains étudiants Erasmus en Finlande ont tendance à se regrouper principalement entre personnes de même nationalité (il parle de « ghetto Erasmus » (2008d)). Cette idée provient d'un imaginaire qui veut que: a) « [a]pprendre les langues locales et rencontrer des "locaux" permette de rencontrer et de comprendre une culture » (2007c, p. 65) et b), que « [l]es différences culturelles ne permettent pas de saisir l'autre complètement » (*id.*, p.66), imaginaire que B2 semble suivre. Un autre imaginaire : « [i]l faudrait éviter de rencontrer des individus de sa propre « culture » à l'étranger » (*ibid.*), n'est pas explicitement énoncé.

3.2.1.8.2 *C'est souvent l'autre dans son exotisme qui représente la diversité*

En effet, c'est souvent l'autre dans son exotisme qui représente la diversité, comme on peut le voir dans plusieurs extraits où les Chinois et les Africains sont mentionnés. Ces derniers représentent l'altérité par excellence de par la dichotomie Nord/Sud et Est/Ouest qui divise le monde notamment en « cultures » collectives et individualistes (Holliday, 2011a). B4 donne l'exemple de personnes issues de deux « cultures » qui paraissent exotiques pour des occidentaux : les Japonais et les Musulmans, dont il enseigne la religion.

B4... *my impression is that that it's it's very very hard to teach about um religions or places or people if you ever have never have seen them so at least I I felt myself very very comfortable when I when I talk about Islam and I've been in Turkey I discussed with some persons who identify themselves as Muslims and and so when when I speak well today it's it's very [inaudible] to speak about Japan but I have to confess I've never been there but I have to teach something about Japanese religions and and I think it's very very much harder [...] it gives some um support or some I don't know it's maybe a bit funny but it keeps me an impression that I I somehow know a little about what I'm talking about because I can say that I discuss with the guy who said that or who did that but if I say they are doing so or believing so I don't really know what it means if I not seen it*

Enseigner ce qu'il ne connaît pas personnellement représente un problème pour B4. Il ne parle pas ouvertement de « cultures » mais de *religions or places or people*. Il dit que le fait d'avoir parlé avec des personnes *who identify themselves as Muslims* (il précise bien qu'ils se sont eux-mêmes apparentés comme tels, impliquant que ce n'est pas lui qui les a catalogués ainsi) l'a rassuré pour parler de leur religion. Il regrette en revanche n'avoir pas rencontré de Japonais, ce qui lui aurait permis de pouvoir parler en toute légitimité de leur religion en classe, en s'appuyant sur les propos de ces personnes (*I can say that I discuss with the guy who said that or who did that*). Son discours est teinté d'hésitations, de marques de prudenances (*I don't know it's maybe a bit funny ; impression ; I somehow know a little*) qui montrent qu'il est peut-être conscient du peu de fondement de son discours : il sait qu'il a besoin de voir pour pouvoir prouver ses dires et enseigner, mais il semble qu'il se rende compte dans le même temps que les preuves qu'il recherche ne sont basées sur rien de concret. Il parle

seulement de l'impression de soutien que lui apporte cette façon de penser, comme d'une sensation qui le rassurerait. Toutefois, il utilise le *they* à la fin de son énoncé, qui montre bien qu'il considère l'autre dans son ensemble. Enfin, il propose apparemment à ses étudiants des listes culturelles (*they are doing so or believing so*), confirmées par ses rencontres avec des natifs. B2 rebondit sur l'exemple des Japonais, mais elle parle clairement de « cultures » en général:

B2... the idea about learning another culture, I say all the time, you don't learn it from books you can get some information from books but you learn it through interaction and if you have one little touch even if maybe you have met one or two Japanese people you still feel closer to Japan than if you never have been there or or met anybody from there so so it's a lot of that kind of familiarity...

Indépendamment du fait qu'elle a affirmé au début de la discussion que *nobody is a culture*, il s'agit bien ici de deux « cultures » qui se rencontrent. De plus, le discours de B2 implique qu'un ou deux représentants du Japon peuvent suffire à donner une idée du fonctionnement de l'ensemble des Japonais, i.e. à connaître le pays (*familiarity*). Elle utilise le pronom *you* et l'on peut penser qu'elle prend sa propre voix d'enseignante qui s'adresse à ses étudiants ou alors sa voix d'experte pour donner plus de poids à ce qu'elle affirme aux autres membres du groupe (*you don't learn it from books*).

Clairement, et ce malgré la présence de quelques preuves d'un interculturel renouvelé, les discours des enseignants montrent qu'ils pensent généralement que l'on ne peut pas parler d'une « culture » sans être entré en contact avec celle-ci. Cela leur permet bien souvent de se poser en spécialistes, ou tout au moins d'être plus à l'aise car cela leur apporte un certain soutien pour parler de ce qu'ils ne connaissent pas vraiment.

3.2.1.8.3 *Voyager ne suffit pas pour être compétent en communication interculturelle*

Nous continuerons avec B2, qui s'intéresse dans la suite de son énoncé à la capacité des personnes qui ont voyagé à enseigner l'interculturel, qui était l'une des questions que nous avons proposées :

B2...but then the question is the person is more able to teach if she's travelled a lot well I that's not necessarily the case I would say that I can see it both ways I can see people who have a little experience of being abroad who think they are experts in in intercultural things and really they have some experiences or something but they they have still a somewhat shallow experience and I can see great experts who are writing books who had this experience many many years ago who nowadays you know have it's just become a routine in a way they understand the subject but maybe their own personal experience is in a distance path and they've kind of lost touch with it so I think there isn't one way of looking at it...

Il semble que sa pensée se construise au fur à mesure qu'elle parle. Cela se voit dans son argumentation, qui est très nuancée : le premier point qu'elle avance donne l'exemple de personnes qui n'ont pas beaucoup voyagé et ont peu d'expérience, mais se croient des experts

en interculturel (*intercultural things* montrant toujours le peu de précision accordée au terme) ; le deuxième est que de grands experts (elle insiste sur leur côté officiel *great experts who are writing books*) qui ont beaucoup voyagé maîtrisent le sujet (*understand the subject*). On pouvait s'attendre à une comparaison par opposition des deux types d'enseignants, mais B2 continue en disant que ces experts sont peut-être entrés dans une *routine* et qu'ils ne sont plus à la page (*in a distance path ; they've kind of lost touch with it*). L'argumentation ne vaut plus et elle conclut qu'il n'y a pas une seule façon de voir les choses (*there isn't one way of looking at it*).

Mais alors qu'elle insistait auparavant sur l'importance de l'expérience et du contact avec d'autres « cultures » pour être capable d'enseigner l'interculturel, B2 termine son énoncé en disant l'inverse de ce qu'elle avançait quelques minutes plus tôt :

B2... the travelling it helps but I think I don't think you can say as a rule that if a person travels more they necessarily are better to teach because you can you can travel and you can spend a long time in another place and you can come back more racist and more prejudice when you left if you don't think about and analyze what your own reactions and what you learn...

Elle affirme que le voyage peut aussi être générateur de préjugés et de stéréotypes, i.e. qu'il peut renforcer les jugements négatifs sur les autres (*you can come back more racist and more prejudice*), idée qui fait partie des préceptes de l'interculturel renouvelé. L'ensemble de son discours semble ainsi politiquement correct avec cette affirmation finale, pour montrer qu'elle a compris ce qu'il faut faire en théorie, mais pourtant, le début de son intervention à propos des Japonais était clairement culturaliste (et le culturalisme est générateur de stéréotypes). F1 mentionne également que le fait de voyager ne signifie pas nécessairement qu'une personne va être tolérante par rapport à l'autre, ni compétente pour enseigner la communication interculturelle :

F1 we are living abroad, we are not in our own culture and that of course has aff... has affected our experience but [...] I have to say that I don't think you need to travel abroad in order to be have this world citizenship perspective that I've been if I can I I think my best example is my husband who has travel very little but has has a vast experience and understanding of cultures...

Elle ne mentionne pas le terme « interculturel » mais parle de *world citizenship perspective* bien que la question fournie par le chercheur mentionnait bien le terme (*Is a person more able to teach intercultural communication if she has travelled a lot?*). Elle insinue que cette vision de « citoyen du monde » n'est pas relative aux voyages mais qu'elle est présente au départ chez certaines personnes, qui seraient donc interculturelles par nature. Il s'agit à nouveau d'une vision de l'interculturel plutôt culturaliste au final (*we are not in our own culture ; understanding of cultures*), que l'on retrouve au travers d'un discours qui concerne la vie personnelle de l'enseignante.

De même, C2 reconnaît que voyager n'est pas suffisant pour devenir interculturellement compétent :

C2...I know people who have travelled extensively abroad and they are still culturally insensitive so there is an individual difference there

L'enseignant note une variation entre les individus d'après leur perception personnelle, leur sensibilité, mais il parle bien de « sensibilité culturelle » (*culturally insensitive*) c'est-à-dire de propension/capacité à être culturellement compétent ou non. Pourtant, à aucun moment il ne dira précisément qu'il ne parle pas d'interculturalisme mais de culturalisme, car il ne s'en rend certainement pas compte.

Enfin, E3 donne une alternative au voyage qui pourrait permettre aux enseignants de communication interculturelle de se former à l'interculturel, soit l'apprentissage de la théorie :

E3...if you have the opportunity of spending the life time abroad but, or several countries, but most people have not that opportunity then you have to study, learn how people think in different parts of the world, academically, that helps a lot

E3 sera la seule à y faire référence. Les apports théoriques sont soit déclarés insuffisants (notamment par B2 d'après son expérience), soit absent des conversations, alors que les enseignants interrogés sont tous censés les maîtriser et les enseigner à leurs étudiants. Néanmoins, il est possible de voir tout au long des conversations que le manque de connaissances théoriques critiques (i.e. en dehors de Bennett ou Trompenaars) se fait ressentir.

3.2.1.9 Les étudiants qui ont voyagé sont les plus critiques et sont « difficiles à gérer »

Alors que voyager est perçu comme un atout pour enseigner l'interculturel, il semble qu'il ne soit pas toujours bénéfique pour les étudiants, d'après certains enseignants. Ainsi, un autre malentendu lié au concept d'interculturel a pu être identifié chez l'enseignante A5. Elle se plaint à plusieurs reprises du fait que certains étudiants ayant un profil international (dont les parents sont diplomates par exemple) refusent l'approche interculturelle (*a priori* culturaliste) qu'elle leur propose. Elle les surnomme et les évalue d'ailleurs *my worst students*. Son explication est la suivante :

A couple of my worst students were students who had really done a lot of traveling; one was the daughter of a diplomat and they just did not want to hear anything about other cultures; I mean they had they had developed their modus vivendi wherever they were and they just didn't want to hear anything else.

La répétition de *they just didn't want to hear anything* à deux reprises et la présence de l'adverbe *just* semblent marquer a) une certaine irritation de la part de l'enseignante parce que l'étudiante n'accepte pas sa démarche, mais aussi b) un dialogue non réussi entre elle et l'étudiante. Le malentendu semble émerger de la confrontation entre la démarche de l'enseignante, qui veut imposer aux étudiants un modèle explicatif culturaliste des rencontres, et celle adoptée par ces étudiants, « habitués » à la diversité (Dervin & Tournebise, 2012).

De même, A4 fait ressentir son agacement devant les étudiants qui ne veulent pas accepter la référence aux cultures :

.... there'll always be one student who would argue for half an hour against reference to culture... "we're not Germans... we're we're individuals we're from we're members of the E.U."...

Cet agacement se traduit par l'expression *argue for half an hour*. A4 utilise la voix imaginée d'un étudiant allemand qui insisterait pour ne pas être reconnu en tant que partie d'une culture. Cet étudiant utiliserait le pronom *we* en référence à ses compatriotes et parlerait au nom de toute une nation. Est-ce la voix du locuteur et de sa vision culturaliste qui apparaît derrière cette identification à un groupe d'appartenance ? L'enseignante B3 note quant à elle la confusion des étudiants qui ont beaucoup voyagé et qui s'aperçoivent que l'interculturel est une notion plus compliquée qu'il n'y paraît, en comparaison aux autres étudiants :

... in my classroom there are some people... was sort of transnationals, they don't necessarily feel that they have a home anymore because they've been living in different countries abroad for so many years and they are overly critical about anything and everything and they they know that they don't accept everything not the rules or not the [inaudible] or anything, they just they don't like anything they told it themselves that they don't feel comfortable being anywhere anymore because they're so confused on all the different communication ways and and politeness and cultural backgrounds of people, so they're sort of confused

Comme A5, B3 remarque que ces étudiants sont plus critiques et même trop critiques (*overly critical*), qu'ils n'acceptent pas les règles (*not the rules*) ni même « quoi que ce soit », i.e. ils refusent tout en bloc (*about anything and everything, they don't accept everything [...] or anything*). D'après l'enseignante, ils sont désorientés car ils ne savent pas comment faire face à des personnes de nationalités différentes (*transnationals ; living in different countries abroad ; cultural backgrounds*) parce qu'ils ne se sentent pas à l'aise avec les manières de communiquer comme les règles de politesse (*politeness*), les origines culturelles des gens qu'ils rencontrent (*cultural backgrounds of people*). On pourrait croire *a priori* que ces étudiants sont déficients selon la façon dont elle les présente, mais l'on peut aussi supposer qu'elle leur propose en classe des listes culturelles et qu'ils se sont rendus compte qu'elles n'étaient pas suffisantes pour communiquer (*they're so confused on all the different communication ways*). On peut alors penser qu'elle rencontre le même genre de problème en classe que A5 avec ces étudiants (i.e. les étudiants sont-ils réticents face au culturalisme ?) et nous demander si ces étudiants trouvent des réponses à leurs questions dans ce que leur proposent les enseignants et, le cas échéant, si la façon de faire dans l'enseignement de la communication interculturelle actuel est satisfaisante. Un peu plus loin, B3 revient sur le même type de sujet :

... the exchange students are always the positive ones because they don't have to invest in the situation or the society or the... learning the rules and then the more critical ones are probably the ones who wish to stay for a longer period of time cause they know they have to learn about themselves and about the others a lot more

Elle explique que l'optimisme des étudiants en échange (*the positive ones*) est due au fait qu'ils n'ont pas à s'investir dans la société finlandaise, ni à apprendre les « règles » (*learning the rules*), d'où leur insouciance, tandis que ceux qui restent plus longtemps sont plus perturbés parce qu'ils veulent en apprendre davantage sur eux-mêmes et sur les autres. Les étudiants sont séparés en deux catégories bien distinctes : les étudiants en échange insoucians, qui ne restent pas longtemps dans le pays (à partir de combien de temps s'intéressent-ils au pays dans ce cas ?) et les étudiants plus critiques (*more critical ones*) qui doivent s'impliquer davantage dans la société finlandaise (ils n'ont pas le choix d'après l'utilisation de l'auxiliaire modal dans : *they have to learn*). Cela signifie-t-il qu'ils sont obligés d'assimiler certaines règles pour être intégrés ? Lesquelles ? Leurs comportements découleraient de ces données et leur investissement serait lié, non pas à leur personnalité, mais à une sorte d'obligation d'implication et d'intégration dans la société finlandaise (par qui ?). Selon ce point de vue, les étudiants en échange représentent une sous-catégorie d'étudiants, qui sont encore divisés selon la longueur de leur séjour. Ainsi, de par la généralisation qu'elle opère, la turbulence n°3 (il est préférable d'observer les exceptions, les instabilités et les processus plutôt que les simples structures) n'est pas prise en compte par B3, ni la turbulence n°6 (l'importance de l'intersectionnalité) car une seule identité est considérée, celle de l'individu comme étudiant en échange.

Cette analyse permet de démontrer que les discours sur l'interculturel sont instables, contradictoires et aident à faire ressortir les multiples facettes des personnes mises en contact. Bien que les conceptions de l'interculturel diffèrent amplement dans les discours observés, nous y avons relevé de nombreux signes de différentialisme-culturalisme. Seulement, sous l'appellation d'interculturel, le culturalisme pose un problème de fiabilité au niveau scientifique mais aussi un problème éthique car il est utilisé pour manipuler, tant au niveau politique que personnel (Dervin, 2008d, 2011a, 2012a ; Holliday, 2011). Des études et enseignements interculturels basés sur ce modèle ne peuvent alors qu'être vides de sens et conduire à renforcer les stéréotypes existants car ils n'apportent rien de plus que des faits. Ainsi, de plus en plus d'enseignants/chercheurs se rendraient compte de certains dysfonctionnements et contradictions relatifs à cette façon de voir, ce qui se traduit notamment par des hésitations dans leurs discours comme on peut le voir dans l'utilisation de termes comme *sort of* ; *stuff* ; *somehow* ; *thing*. C'est aussi pourquoi on trouve dans les discours observés de nombreuses indications montrant une autre vision de l'interculturel, le janusianisme.

3.2.2 Une perception janusienne de l'interculturel

Rappel : dans cette approche aussi nommée en anglais *soft intercultural* (Abdallah-Pretceille, 2010 ; Dervin, 2011, 2011a) et qui semble la plus répandue, les enseignants/chercheurs se rendent compte du caractère instable et mouvant des individus (i.e. la diversité présente en chacun de nous) mis en avant dans l'approche renouvelée/liquide de l'interculturel, mais continuent à catégoriser les individus selon leur culture d'appartenance i.e. à comparer les « cultures », qui correspondent pourtant à des réalités bien différentes, comme c'est le cas pour le modèle interculturel « classique »/solide.

Dans tous les *focus groups*, nous avons identifié certains des arguments de l'interculturel renouvelé à travers une conscience des diverses diversités qui caractérisent nos mondes

postmodernes, principalement dans les discours de C1 ; F3, F4, F6. Ces discours remettent en cause les éléments culturalistes, que nous avons retrouvé dans les discours de certains intervenants, qui montraient une conception plus « classique » de l'interculturel (A2, A4, A5, A6 ; C2, C3 ; D1, D2 ; E1, E2 ; F1, F5). Cependant, nous avons trouvé des traces des deux types de perception de l'interculturel dans les discours de tous les participants (sans que ceux-ci en soit forcément conscients, ce qui donne lieu à des contradictions), avec tout de même une inclination pour la forme classique. Plusieurs types de dialogues montrent à quel point les discours sur l'interculturel sont fluides, pluriels et souvent contradictoires.

Nous donnons ici quelques exemples de ces contradictions et relevons les occurrences où les enseignants montrent une perception renouvelée de l'interculturel. Nous cherchons ce faisant à vérifier si les tentatives pour s'éloigner du culturalisme sont forcément révélatrices d'un interculturel renouvelé ou non. Pour cela, nous divisons cette section en fonction de quelques turbulences ou changements pour un interculturel renouvelé sur lesquels nous nous sommes basés pour établir notre modèle. Cela signifie que les exemples qui suivent se focalisent sur certaines turbulences négociées par les participants à notre recherche.

3.2.2.1 *Turbulence n°1: mettre fin aux tendances différentialistes*

Nous avons largement vu dans la partie précédente à quel point les discours des enseignants montraient des tendances différentialistes. Voici un autre exemple, teinté d'une perception renouvelée de l'interculturel, où B4 mentionne les différences entre les religions lorsqu'il entre dans la conversation et qu'il explique comment il perçoit le concept :

B4 my contact with this intercultural communication is somehow between religion and religious persons, persons from different religions and well I I try to teach mainly Lutheran um students how people from quite different religions say Islam Buddhism Hinduism and so on how they see the world and what they think and how they behave and why and and try to tend to I mean the students to understand that the other people do really see the world in a very different way from from the let's say somehow normal Finnish perspective [...] I'm quite sure that that what B1 said and other said about influence of a person in interc... communication situation it's it's very important and and I I totally agree we have to talk um to others as persons when we talk with them and not just like things ...

Nous avons déjà dit à quel point le problème majeur dans toutes les discussions et pour la plupart des participants était visiblement de définir et délimiter la communication interculturelle. Il s'ensuit des difficultés à s'exprimer sur le concept et la façon de l'enseigner (*I try to teach*). Dans la première partie de son énoncé, B4 prononce à plusieurs reprises le mot *different* et insiste sur les différences entre les religions qu'il compare à une référence de base (la culture finlandaise), qualifiée de « normale » (*normal Finnish perspective*), même s'il atténue son propos (*let's say somehow*). Nous sommes clairement dans une perspective culturaliste-différentialiste de l'interculturel, où ce sont les cultures qui importent et où « ma » culture sert de référence par rapport à toutes les autres.

Dans la seconde partie de cet extrait, et alors que son discours est différentialiste, B4 mentionne un point de vue relativement différent de ce qu'il disait au début de son énoncé et s'appuie sur ce qu'il connaît du discours de B1 (qu'il connaissait avant cette discussion) pour

s'orienter dans une autre direction qui n'est *a priori* pas la sienne, mais avec laquelle il s'accorde : ce sont les personnes qui importent. Mentionne-t-il la voix de B1 pour justifier son point de vue, pour dire que lui aussi est ouvert à l'interculturel renouvelé ? Nous avons ici deux approches différentes : l'une où les différences entre cultures priment et l'autre critiquant la première, où ce sont les personnes qui importent et s'influencent. B4 a donc présenté son approche de la communication interculturelle sous l'angle du culturalisme, mais ce qu'il explique ensuite montre un point de vue différent. Cela provient-il d'une difficulté à définir le concept ou est-il influencé par l'opinion des autres ? Probablement un peu des deux.

3.2.2.2 *Turbulence n°3: il est préférable d'observer les exceptions, les instabilités et les processus plutôt que les simples structures*

L'objectif du point n°3 est de voir si les enseignants de notre étude font référence aux instabilités et aux exceptions dans l'ECI ou s'ils cherchent plutôt des structures, i.e. à établir des listes structurées/faire des descriptions figées (nous séparons ici le domaine politique du structurel). Par exemple, nous avons pu identifier dans le groupe A des arguments qui semblaient remettre en question la perception culturaliste de l'interculturel lorsque trois enseignants (A4, A5, A6) co-construisent un discours de ressemblance entre les Finlandais et les Japonais¹²¹ :

A4 Or you know we have communication norms that usually compare with the rest of the world, Finns listen before they talk but that's also the case for people who are brought up in Japan so it would be interesting, it would be interesting to hear what you have to say

A6 Yeah I used to say or I still say in my um... courses that um... what we have in common I mean the Finns and the Japanese is a tolerance for silence

A5 Tolerance for silence

A6 Yeah... to... yeah tolerance how long you can stay silent with a group of strangers

Ce dialogue est intéressant car on voit bien comment ces trois enseignants parviennent à construire ensemble un discours similaire qui souligne les ressemblances entre la Finlande et le Japon. Certaines expressions sont reprises (*tolerance for silence*) et explicitées ensemble. En outre, le jeu des pronoms (*we* ; *you* générique ; *they* pour s'identifier aux Japonais) contribue à construire une certaine ouverture. Il semblerait alors que nous soyons dans l'interculturel renouvelé, qui respecte les diverses diversités, mais cela n'est pas le cas. En effet, les discours demeurent réducteurs et déterministes car ils réduisent deux nations à un stéréotype (*tolerance for silence*) et soulignent une opposition « imaginée » entre le Japon et la Finlande (qui deviennent un) et le reste du monde (Dervin & Tournebise, 2012.). Ce type de discours correspond à une sorte de « néo-essentialisme » (Holliday, 2011a) ou « néo-culturalisme » (Dervin, à paraître 2013).

L'enseignant A4 donne aussi parfois des signaux de remise en question de certains aspects culturels notamment en rapport avec les Finlandais et cette idée de silence : *if I ever had the*

¹²¹ Analysé dans Dervin & Tournebise, 2012.

power in Finland I would send people to prison if they ever use the word "shy" or "silent" to describe Finns because it doesn't send the right message. Pourtant, ce n'est pas cette représentation (les Finlandais sont silencieux) qu'il amène les étudiants à remettre en question, mais son expression et donc son interprétation dans une autre langue (i.e. le choix du bon mot pour traduire ce silence). Une de ces réinterprétations, mise en scène par un dialogisme (une voix imaginée, cf. Marnette, 2005), est résumée ainsi : *now I understand you're silent because you're really listening to what I have to say.* Cette voix est difficile à identifier mais il semblerait qu'elle puisse correspondre à la voix d'un étudiant s'adressant à un autre étudiant d'après l'ensemble de son intervention (Dervin & Tournebise, *id.*). Nous sommes donc toujours dans les faits culturels essentialisants, mais avec un déplacement du sens, marqué par le recours à des voix tiers (Charaudeau & Montès, 2004). L'utilisation de ces voix externes aide l'énonciateur soit à appuyer son propos, soit à se distancier de son discours (cf. *supra*, section « Les théories de l'énonciation et le dialogisme »).

Nous avons pu observer le même genre de phénomène dans le groupe E, qui nous a permis d'étudier un dialogue faisant référence à la notion d'arrogance¹²². Cette notion revient à plusieurs reprises dans ce groupe, particulièrement en ce qui concerne la façon dont les autres sont considérés dans la communication interculturelle. Les professeurs semblent avoir en général pour objectif de combattre cette arrogance dans leur éducation à l'interculturel. Ainsi, vers le milieu de la discussion, l'enseignante E2 entame une conversation sur la manière dont les occidentaux peuvent être arrogants. Ce faisant, elle co-construit avec l'enseignante E3 une critique non seulement de l'occident, mais aussi de l'humain en général :

E2 *Western people think they have the best everything, we have the best culture, you know, so wherever people go they're not humble to get into... humble in the context with the other culture but they look down*

E3 *but that's that's an old um...*

E2 *...problem*

E3 *imperial problem whoever is the big power, the superpower in the world makes the rules and think think that we are the best, we are the most...*

E2 *yes that's probably human actually*

E3 *yes and others are just ridiculous*

Premièrement, E2 essentialise l'Occident; deuxièmement, E3 finit par tomber d'accord sur le fait que les occidentaux sont arrogants (*not humble*) et se placent eux-mêmes au centre du monde ; troisièmement, parce que le discours de l'enseignante E3 montre la plupart du temps une vision de l'interculturel différente de celle des autres participants du groupe E (qui est plutôt classique), on peut se douter que les intervenants ne parlent pas de la même chose. Ce dialogue montre que l'enseignant E3 n'est pas aussi ouverte à l'interculturel renouvelé qu'il y paraît et prouve à quel point les discours sur la communication interculturelle sont instables. E1 va réagir à cette critique en « attaquant » les Orientaux lorsqu'elle suggère que les Chinois sont eux-aussi « un peu arrogants » quand ils sont à l'étranger :

E1 *don't you find that the Chinese are a little bit arrogant foreigners also?*

¹²² Analysé dans Dervin & Tournebise, à paraître 2013, p. 11.

E2 *yeah yeah that's why I'm saying that it's human probably*

L'enseignant E2 revient sur son point de vue en réponse à cette « attaque » de E1 : l'arrogance est elle-même humaine et pas seulement occidentale ou orientale, mais ni E1, ni E3 ne la suivent sur ce point. On note une opposition flagrante entre « nous » vs. « eux »/les Orientaux vs. les non-Orientaux tout au long de cette conversation, sachant que l'Occident est perçu comme le centre, tandis que les autres sont la périphérie (Holliday, 2011, p. 3). L'enseignante E3 continue et utilise des représentations très générales et stéréotypées sur les Chinois et les Français :

E3 *because well if you study those what people think, they are sort stereotypes values so I've studied that the Chinese even if they are so modest and so humble in sometime in communication, they still think that China is absolutely the centre of the world and they have the best everything they've discovered everything and they don't even need to know anything else because China is best... in Europe it especially very much used to be the French attitude, French culture is superior*

Le discours de l'enseignante E3 montre bien, comme nous l'avons dit, de nombreuses preuves d'un interculturel renouvelé durant tout le *focus group*. Mais l'extrait que nous venons de citer contient un argument qui montre une image évidente d'un interculturel « classique »/culturaliste et restreignant car elle émet des stéréotypes sur les Chinois en général (*they are modest and humble*) et sur la Chine (*China is best*), utilisant sur ce dernier point la voix des Chinois en tant que groupe unique, qui parleraient d'eux-mêmes, dans un discours représenté indirect. Elle transfère ensuite le cas en Europe et le compare à ce qu'elle appelle *the French attitude*. Elle soutient son propos en utilisant sa connaissance et utilise le présent, ce qui donne une touche de « vérité » à son affirmation. L'enseignant E2, dont les propos ont jusqu'alors eu tendance à être critique dans les extraits précédents, se range de son côté et ajoute que le Royaume-Uni est aussi une nation arrogante :

E2 *and UK*

E3 *and they say so aloud as well Chinese don't say so aloud in real... normal conversations but they think*

L'enseignante E3 mentionne le fait que les Britanniques et les Français admettent qu'ils sont arrogants, contrairement aux Chinois. Ce faisant, elle réduit les habitants d'une nation entière à une autre généralisation (*Chinese don't say so aloud*). On peut également se demander ce qu'elle entend par *real... normal conversation*. Enfin, il est intéressant de noter que c'est l'enseignant E1 (dont le discours montre une tendance culturaliste) qui met fin à cette conversation sur l'arrogance lorsqu'il suggère que celle-ci peut aussi exister partout et même localement, en Finlande. Il donne pour cela l'exemple de la ville de Turku¹²³, qu'il qualifie de la façon suivante :

¹²³Turku était la capitale de la Finlande avant que celle-ci ne soit déplacée à Helsinki au 19ème siècle.

E1 but I suppose it dies hard Turku still thinks that they're this they are the capital of Finland in some ways

Cet énoncé est intéressant car il montre une vision stéréotypée d'une arrogance interculturelle d'un point de vue géopolitique (Dervin & Tournebise, à paraître 2013). Ce dialogue est en même temps teinté d'indices qui permettent de voir un début de perception de l'interculturel renouvelé. Enfin, les généralisations excessives, l'essentialisme que l'on retrouve dans les discours de ces participants montrent qu'au final, la turbulence n°3 (il est préférable d'observer les exceptions, les instabilités et les processus plutôt que les simples structures) n'est pas respectée.

Dans le groupe A, l'enseignante A5 développe elle aussi un discours réducteur et déterministe qui souligne une opposition « imaginée » entre deux pays, mais cette fois-ci au niveau « intranational » lorsqu'elle propose que la Finlande comporte deux cultures clairement opposées (l'est et l'ouest). Elle explique :

There's local differences and especially between eastern Finland and western Finland [...] there are just huge communication differences and then like eastern Finlanders um they um or we actually I should say our... even our DNA is different so...

La construction de cette affirmation est intéressante car elle permet d'« imaginer » une frontière entre l'est et l'ouest du pays, que l'on peut repérer grâce aux procédés suivants : à nouveau l'alternance pronominale à la fin de l'énoncé (avec une réparation, *they um or we*) ; la « naturalisation » des différences de communication (utilisation de *just* dans *there are just* ; le vocabulaire (*differences* ; *eastern Finland and western Finland*). Il est facile de voir comment l'enseignante A5 construit un discours différentialiste, ayant recours notamment à la rhétorique essentialiste génétique, par la référence à la biologie (à l'ADN, cf. Nordgren & Juengst, 2009). Le résultat est le même que le culturalisme : au lieu de présenter la Finlande comme un pays culturellement homogène, elle le divise en deux parties homogènes, deux « cultures » opposées selon des caractéristiques génétiques. Cette pseudo diversité est bien du culturalisme : la Finlande est perçue comme hétérogène parce qu'elle est divisée en deux parties, mais elle réduit les personnes qui sont « similaires » de 5 millions à 2,5 millions. Il s'agit alors d'une « diversité de façade ».

Nous avons pu identifier l'idée selon laquelle l'interculturel ne concerne pas les répartitions/structures, mais les processus (les instabilités et les exceptions) dans le discours de l'enseignante E2, qui enseigne la communication interculturelle en tant que matière principale occasionnellement, durant des séminaires et des ateliers et se spécialise dans la « culture » chinoise¹²⁴. Elle aussi travaille sur les différences avec ses étudiants et son discours sur l'ECI paraît bien différentialiste dès le départ :

...I've focused in these differences in visual cultures and intercultural communication obviously due to my research so I've been talking and showing the differences of how how in different cultures you use different visualities to communicate something...

¹²⁴ Analysé dans Dervin & Tournebise, à paraître 2013.

Elle mentionne ici son intérêt pour les cultures visuelles et la communication interculturelle en se focalisant principalement sur les points divergents. Cela se voit à travers l'utilisation des termes *differences* et *different*, qui sont prononcés quatre fois dans ce court extrait et qui montrent que l'enseignante se concentre sur les points divergents plutôt que sur les similarités ou les instabilités à l'intérieur des et entre les « cultures ». Elle ajoute: *it's a good thing also to have some distance when you're teaching because then you know the differences or the rubbing points in a way*, confirmant que, pour elle, les différences peuvent impliquer des difficultés et des tensions (*rubbing points*).

Elle justifie ensuite son approche en expliquant que c'est son expérience personnelle qui l'a conduite à penser de cette manière: *it's this um personal experience um traveling and working with foreigners or abroad that that um you just come across these situations...* Il semble *a priori* que sa conceptualisation personnelle de l'interculturel (différentialiste/culturaliste) coïncide avec sa conception professionnelle (*working with foreigners or abroad*). En effet, un regard plus approfondi sur son discours permet de montrer une perception de la communication interculturelle qui est proche du culturalisme dans le sens où l'usage qu'elle fait du mot « culture » semble plutôt concerner d'autres ethnies ou nations, les étrangers en général (*foreigners*), quelqu'un qui est différent de moi et ne fais pas partie de mon groupe :

...I've always been interested in cultures and people I've travelled a lot alone um when I was single I just... flew somewhere and went off so that's one way to to get more inside the culture if you're travelling alone and you know try to really meet local people...

Selon ses propres termes, voyager lui permet d'être *more inside the culture* et de *really meet local people*. Ceci est une assertion classique dans l'ECI, comme nous l'avons vu : lorsque l'on est à l'étranger, seul l'autre en tant qu'étranger, le natif, devrait être rencontré afin de pouvoir apprendre sa « culture » (Abdallah-Pretceille 1986; Dervin 2011). Malgré cette perception tout aussi conforme et classique (canonique) que problématique de l'interculturel, il est possible de trouver certains éléments d'un interculturel renouvelé dans son discours. Dans l'extrait qui suit, elle déclare qu'il est impossible de s'appuyer uniquement sur des structures telles que les listes culturelles, qui sont des descriptions figées de la société, et que le contexte doit également être pris en compte :

...my goal when I started my PhD project was to help Finnish industry in selling into China and I was hoping to find these easy business rules on how to use colors and how not to use colors like to do and not to do lists and so I found out that it's impossible to do so, you have to understand why and why in particular context some color means this and in another context it means something completely different

En affirmant que l'interculturalité a) se déroule dans un contexte spécifique (*in particular context*) et b), qu'elle est instable car il n'est pas possible de faire des *to-do and not-to-do lists* (ou *cookbook* pour F1), l'enseignante E2 semble bien suggérer que les éléments « culturels » dont elle parle sont instables, qu'ils dépendent du contexte et que les recettes de cuisines/listes

culturelles ne peuvent être appliquées à tout le monde et en toutes circonstances (principes de l'interculturel renouvelé). Mais elle se contredit dans le même extrait :

...luckily I had I have had some Chinese students in the class as well so they confirmed my findings because they some of them sound really ridiculous from the Finnish point of view, like there is this which is... mostly people think it's just humorous, the meaning of the green hat in china which is that if a husband wears a green hat it means his wife is betraying him and um for many Finns it sounds you know they start laughing [...] but for the Chinese it's very serious and very insulting, so if you would give out a green colored hat for example as a business gift it's...and it's one of this easy don't do this thing but also um also it is a brilliant example...

Elle explique comment ses étudiants chinois ont confirmé l'un des *don't points* qu'elle dit justement essayer d'éviter (*they confirmed my findings*). Cet extrait donne une idée de ce qu'elle enseigne en classe car, même si elle dit être contre les *to-do lists* ou listes culturelles, elle utilise une anecdote solide et généralisante dans sa classe et se sert de la voix d'un natif comme représentant de toute la « culture »/nation chinoise pour illustrer et prouver ce qui est en réalité un simple fait culturel. La turbulence d'instabilités et d'exceptions semble disparaître dans cette anecdote : en utilisant des représentants de la « culture » en question pour confirmer son analyse du sens des couleurs en Chine, elle renforce en fait une représentation de la Chine qui n'est ni contextualisée, ni problématisée, mais qui lui permet de confirmer ses constatations/conclusions (Gillespie 2006; Piller 2011).

En effet, le fait que le chapeau vert a une signification particulière en Chine ne signifie pas que tous les Chinois seraient offensés si quelqu'un leur en offrait un, par exemple comme cadeau d'affaires, comme elle le mentionne¹²⁵. On peut se demander en quoi cela permet de mieux communiquer avec les Chinois. Il s'agit d'un fait purement culturel que tout un chacun peut vérifier dans les livres ou sur internet et qui ne requiert pas un processus de réflexion. Il aurait été intéressant d'aller plus loin et d'analyser par exemple ce qui aurait pu arriver si quelqu'un qui n'était pas Chinois offrait un chapeau vert à un Chinois. Le résultat de cette « expérience » aurait probablement permis de démontrer que la réponse dépendait du contexte et aurait permis de se rapprocher ainsi de l'idée d'un interculturel renouvelé.

Enfin, le fait de 1) utiliser son étudiant natif pour confirmer son argument et le transformer ainsi en une autorité non contestable, tout en 2) mentionnant son expérience dans la recherche (son doctorat) font d'elle une experte scientifique en la matière et lui permettent de justifier son point de vue. Cela donne l'impression que ce qu'elle co-construit avec ses étudiants est l'indéniable vérité (*For the Chinese it's very serious and very insulting*) et cela peut être dangereux car ce discours qui est appelé « interculturel » est en fait purement culturel et ne semble pas correspondre à l'idéal que les participants s'en font lorsqu'ils parlent de paix dans le monde, comme nous le verrons plus loin. Le résultat est que les enseignants diffusent inconsciemment une fausse idée de l'interculturel qui pourra être prise pour acquis par les étudiants. Dans la suite de son énoncé, E2 confirme une fois encore sa position d'experte en mentionnant ses cinq années de recherche sur le sujet pour prouver ses dires :

¹²⁵ Analysé dans Tournebise, 2012.

...I had some guys who were not interested in my topic at all I asked them also I said that ok maybe it's because men are more typically color blind and the other block said yes I am actually color blind I said ok I now I understand you but wait a minute and you will see why you should know some thing and then I told about this green hat and then one of the Chinese students really said that yes confirmed because I don't think those guy would have believe me even though I've done research for 5 years...

Elle utilise un autre stéréotype selon lequel *men are more typically color blind*, qui a lui aussi été confirmé par un étudiant et peut donc être diffusé. La turbulence n°6 (il n'y a pas de vérité absolue) n'est pas respectée.

De même dans le groupe C, le refus des listes culturelles ou *to do lists* peut sembler être une preuve de rejet du culturalisme. Dans le dialogue suivant, C2 critique le fait que ce qu'il nomme les *menu approaches* sont souvent proposées :

C2 ... if they you're going to Japanese they do this this and this so you teach sort of a menu approach which doesn't serve the students in a long run so you need to have the students to be able to do that, to find that, but also to be able to adapt and see how these things are different.

C1 and in a way, intercultural communication, it should be something else than a list of dos and don'ts, I mean everybody can go to the internet and find a list what to do in Japan and what not to do it but I mean if there's a course quote intercultural communication that should definitely be experiential somehow to make students see how it is to be different and feel different and how to approach and

C2 critique l'approche qui revient à enseigner des listes culturelles et avance que les étudiants doivent être capables de percevoir les différences. Mais il s'agit tout de même de culturalisme-différentialisme puisqu'il parle du Japon, l'une des « cultures » qui sont censées être les plus éloignées de la sienne. De plus, il ne dit pas qu'il faut éviter ces listes, mais qu'elles ne sont pas suffisantes « à la longue » (*in a long run*). Puis, il ne précise pas comment il s'y prend au point de vue pratique pour aider ses étudiants *to be able to adapt and see how these things are different*. C1 fait lui aussi preuve d'un regard qui paraît critique en affirmant que les cours d'interculturel ne doivent pas proposer de telles listes, qui sont faciles à trouver sur internet par exemple, mais que ces cours doivent permettre aux étudiants de « voir » (*see*) et de « ressentir » (*feel*) la différence tout en leur permettant de comprendre comment approcher les autres. Cependant, il parle toujours de la perception des différences.

Nous avons vu que le discours de C3 montrait davantage de traces d'une perception culturaliste de l'interculturel, mais l'enseignante fait part en même temps de ses questionnements à plusieurs reprises :

C3 one thing that I think is a challenge in this is what you said also about English that is now a lingua franca and you get a kind of these national...um cultures and then you have the kind of worldwide English as well and then balancing you know or trying to find some kind of a balance there because you need to be able to teach something and not have all the all many 100s of nationalities...

C2 which is why you can't quote that shopping list

Elle semble à nouveau se rendre compte de l'inutilité des listes culturelles (de même que C2, qui parle de *shopping list*) car celles-ci ne peuvent s'appliquer à toutes les nationalités (elle parle bien ici de *nationalities* et de *national cultures* et pas de « cultures »). Il est possible de voir qu'elle-même n'a pas trouvé de solutions pour répondre à cette question, de par l'utilisation des verbes *balancing* et *trying to find*.

De même dans le groupe F, l'enseignante F1 dit qu'elle veut éviter de proposer des listes de connaissances sur la culture d'un autre pays et que les autres sont des individus avant tout. Il semble à première vue qu'elle se positionne dans une approche interculturelle liquide qui reconnaît les diverses diversités des individus. Pourtant, nous allons observer certaines contradictions dans son discours:

...I think that there really is the challenge, that how to how to more focus on what questions the students toward the people need to consider when speaking with people from cultures that are vastly different from there themselves rather than um um I I try my best to avoid any kind of cookbook teaching that if you have someone from Scotland you they they act like this and if you have someone from Afghanistan they act like this this is a great challenge to turn the tables rather than giving them information but to rather have them somehow experience the situation in a different way and to recognize that they are that these people are individual individuals with vast talents and challenges and and levels of um levels of communication...

Elle rejette la simple utilisation des connaissances d'une culture étrangère (*I try my best to avoid any kind of cookbook teaching*) et propose à la place de changer la mentalité des étudiants en les amenant à penser et à expérimenter une *situation* d'un point de vue différent (*to turn the tables rather than ... in a different way*) mais elle ne précise pas comment elle s'y prend, ce qui ne nous permet toujours pas de savoir comment l'interculturel est enseigné en pratique. Elle souhaite amener les étudiants à se rendre compte que les personnes d'autres cultures sont avant tout des individus (*people are individuals*), ce qui est l'objectif si l'on conçoit l'interculturel dans son sens critique, i.e. lorsque l'on considère que le soi et l'autre sont pluriels. Pourtant, on remarque clairement que les personnes concernées dans ce discours ne sont pas les autres en tant que personnes autres que moi, mais bien les étrangers, ceux qui ne sont pas de ma nationalité, qui sont différents de moi (*people from cultures that are vastly different*), point de vue de l'approche différentialiste. De même, elle utilise l'adjectif démonstratif *these* (*these people are individuals*) ce qui montre qu'elle ne s'identifie pas comme étant partie de ce groupe, mais qu'ils sont les autres, venus d'ailleurs. Elle les idéalise même comme des gens qui possèdent d'énormes talents (*individuals with vast talents*) et fait ainsi preuve de xénophilie. Cela revient à nier le fait que l'autre puisse avoir des côtés négatifs, comme le « même », à l'intérieur de son propre groupe. Or, ne pas admettre que l'autre puisse avoir des défauts revient à le considérer comme différent. On comprend ainsi le paradoxe de cette intervention, où l'enseignante se rend compte que l'autre est un individu et pas seulement une culture, mais où elle le situe clairement en dehors de son groupe. Dans l'extrait suivant, elle critique les cours d'interculturel en leur reprochant d'être trop superficiels et idéalisés :

...my fear with intercultural communication courses in general is that they remain too superficial is that they they they put the rose colour glasses that you've got a kimono

and I've got blue jeans and that deep down we're all the same that's joke it is hard work communicating and collaborating with people from vastly different cultures that people do think differently...

Elle reconnaît là aussi que les gens pensent différemment (*people do think differently*), mais elle considère toujours la communication interculturelle comme quelque chose qui se passe avec l'autre étranger (à nouveau : *people from vastly different cultures*), sans tenir compte du fait que les individus d'une même nationalité sont eux-aussi touchés par le divers et qu'il y a donc également de l'interculturalité. Ainsi, on voit clairement deux façons de penser qui s'opposent : « je suis un être pluriel » et en même temps, l'autre ne semble pas être considéré comme tel lui aussi. Plus loin, elle dit que l'apprentissage de l'interculturel requiert de la réflexion et que, pour amener ses étudiants à réfléchir, ses cours contiennent des travaux pratiques sur le terrain où les étudiants travaillent avec des immigrés, ce qui nous donne une idée de ce qu'elle enseigne :

...It, I think, has to do with in between the ears understanding and that's that's why all of my intercultural communication courses involve field work where they're working with immigrants and they're doing something very practical in their field and they're helping the situation and they're reflecting and they're keeping a diary on it so I think that this is much this experience include in addition to what I'm telling them... I think if if you compare the two the field work is more important than what I'm telling them.

Ainsi, il y a bien réflexion sur l'autre, mais a) c'est l'autre en tant qu'immigré qui est concerné et b), nous ne savons pas comment est opérée cette réflexion, comment elle est préparée, guidée, évaluée. Il s'agit là encore de culturel sous couvert d'interculturel.

Revenons au groupe C, où C1 présente elle aussi un exemple d'activité de classe liée à l'interculturel. Elle est l'une des rares enseignantes interrogées à aller aussi loin dans les détails et à percevoir le concept d'interculturel sous un angle critique (parce qu'elle comprend mieux le concept ? Elle n'a pourtant pas suivi de formation à l'interculturel). Cet extrait montre une nouvelle tentative pour s'éloigner du culturalisme:

C1 and um so they don't interview these international students [...] this year the project was um I I had a communications' manager from a Finnish company which has expanded pretty fast and now they're trying to implement the code of conduct and values in these countries the Baltic's mainly and Belgium and Sweden and Denmark I think and the student we brought a case well I brought a case about the company and then this representative came to class and I said any student questions... she spent about an hour there with us and then the idea was that the students had to make a plan to to implement this code of conduct I mean 3 teams were working on that and values... 3 other teams and um the assignment was to write a report for the manager and then give a presentation to the manager and she came to our class you know towards the end of the course and was the audience for these presentations and and then she evaluated the reports on the base of the feasibility of the suggestions and recommendations and yeah that that sort of of course emphasizes this work place sort of what's the word relevance as well...yeah... interesting... oh I don't know if if I

failed or if the course failed or who failed but the students didn't address these intercultural issues very much [...] they were very business focused

Elle explique tout d'abord qu'elle ne demande pas à ses étudiants d'interroger d'autres étudiants étrangers et semble par là se différencier de F1, entre autres. Elle précise ensuite le projet qu'elle leur demande de réaliser : un manager en communication d'une entreprise finlandaise qui souhaite s'ouvrir sur les pays Baltiques, la Belgique, la Suède et le Danemark lui demande de trouver des solutions pour mettre en place les « codes de conduite » et les « valeurs » de ces pays (l'interculturel concerne toujours les contacts avec des pays étrangers, même s'ils sont voisins) : *they're trying to implement the code of conduct and values in these countries*. La fin de l'extrait est intéressante car, alors que C1 fait globalement preuve de compréhension par rapport aux principes de l'interculturel renouvelé, elle pense que cet exercice est un échec au niveau interculturel parce que ses étudiants se sont focalisés sur l'aspect des affaires : *they were very business focused* et pas sur l'aspect « interculturel » dans son acceptation « classique » de « communication entre les différents pays » : *the students didn't address these intercultural issues* (i.e. les étudiants ne se sont pas concentrés sur les nationalités, indice d'une perception renouvelée de l'interculturel). Ces « problèmes interculturels » consistaient pour les étudiants à trouver le moyen de mettre en œuvre un code de conduite : *the students had to make a plan to implement this code of conduct*, d'après les consignes de l'intermédiaire entre l'entreprise et l'Université. A ce stade de la discussion, nous ne savons pas si l'enseignante considère cet exercice comme un échec parce que a) le fait que les étudiants n'acceptent ou ne suivent pas les directives culturalistes qui leur sont proposées est perçu comme un échec par les enseignants (en général) ou comme une preuve de non compréhension (voir *supra* la section sur les étudiants qui ont voyagé) ou alors si b), il est difficile pour l'enseignante de sortir complètement de cette idée culturaliste dominante véhiculée par ses pairs dans la discussion et par le manager de l'entreprise dont il est question, auquel cas elle essaierait d'aller dans leur sens. En effet, elle précise ensuite que ses étudiants n'ont pas été bien notés et que l'aspect « interculturel » (que l'on comprend comme étant culturaliste) aurait dû être mis davantage en avant comme le souhaitait l'intervenante : *it should have been emphasized more because the manager was sort of after that information*. Elle considère donc qu'elle a fait une erreur : *this is what happens, you have to make mistakes*. On peut imaginer que, si ses cours ne se focalisent pas sur les différences entre cultures (comme le laisse à penser son discours orienté vers un interculturel renouvelé dans le reste de la discussion), alors il est normal que ses étudiants ne se soient pas instinctivement tournés vers cet aspect dans l'exercice. Rapidement dans la suite de la conversation, elle revient sur cet « échec » et semble dire qu'il n'en était en fait pas un :

C1... on the other hand I was thinking that even though they didn't address these kind of national differences so much they they may have implicitly relied on the fact that it's now one corporation and, you know, that you are able to somehow implement this idea of one company without addressing this national issue so much because I have to say this manager herself is into intercultural communication that's why I invited her because she has studied in X actually and, you know, in this intercultural communication program there, so it may be that... It has focused too much on the national as it were. Because all the business students they are very pragmatic...

On comprend alors plus précisément a) que par *these intercultural issues* mentionné dans l'extrait précédent, elle entendait *these national differences* (C1 insiste bien sur la distinction

entre « culture » et « nation » tout au long de la discussion), b) que ses étudiants se sont concentrés sur la « culture » de l'entreprise multiculturelle en elle-même et pas sur les codes entre les différentes nationalités (il semble qu'ils se soient focalisés sur les points communs entre les membres des différentes compagnies concernés car ils font partie du même milieu) et enfin c), qu'elle a invité précisément cette représentante de l'entreprise, tout en sachant que celle-ci avait obtenu le Master en communication interculturelle de l'université de X, en pensant qu'elle était une spécialiste en ce domaine, mais elle critique ouvertement le Master en concluant : *It has focused too much on the national*. Cela explique pourquoi les consignes du manager se concentraient principalement sur le *national*. C1 implique que cela pourrait être la cause de son « échec », sans toutefois le dire ouvertement. On peut donc désormais penser qu'elle a voulu s'aligner sur le discours des autres participants à ce moment de la discussion. C1 acquiesce souvent à des propos auxquels nous pensons qu'elle n'adhère pas¹²⁶ mais elle défend tout de même ses idées et remet parfois en question le discours des autres membres du groupe.

Enfin, dans le groupe D, le discours de l'enseignant D2 montre aussi des contradictions lorsqu'il explique ce qu'il fait en classe :

D2... *my conceptualization of the world is different than what Finnish Finnish students expect and then also very different than what other students from around the world expect and I particularly enjoy working with Asian students because it's a challenge it's a sort of penetrate their sort of group thing if you will and and to try to get to who they are as individuals and and to get them to sort of think and act critically*

Au début de son intervention, il oppose les attentes de plusieurs groupes (*Finnish students/other students/Asian students*) vs. sa propre conceptualisation du monde en tant qu'individu. Une fois encore, on voit que l'autre est perçu comme partie d'un tout tandis que « je » est une personne à part entière. Lorsqu'il mentionne les étudiants asiatiques et, implicitement, le stéréotype qui leur est associé dans l'éducation (les Asiatiques sont inséparables de leur groupe: *group thing*), il utilise un vocabulaire imprécis : *their sort of group thing if you will*. Les termes *sort of* et *thing*, associés à la formule *if you will*, montre qu'il ne s'associe pas vraiment à la voix doxique que l'on entend ici à travers l'évocation du stéréotype. On comprend ensuite qu'il essaie de casser ce stéréotype (même s'il ne le dit pas expressément) en cherchant à les connaître individuellement. Il tend ainsi à se rapprocher d'une vision de l'interculturel renouvelé, qui considère les individus plutôt que les groupes, mais pourquoi ne ferait-il cela qu'avec ses étudiants asiatiques ? La population de tout un continent est réduite à ce stéréotype et il semble que l'enseignant souhaite les délivrer de ce fâcheux travers pour les aider à *think and act critically*, plutôt que de décider de passer outre ce stéréotype. Autrement, pourquoi ne choisirait-il pas de considérer tous ces étudiants comme des individus, indépendamment de leur nationalité ? Pourquoi se focaliser sur ce groupe ? Ainsi, on assiste à nouveau à une tentative pour sortir du culturalisme qui n'en est finalement pas une lorsqu'on y regarde de plus près.

Ces extraits nous ont permis de réaliser à quel point l'interculturel est une notion instable pour les enseignants interrogés dans notre étude. Cela nous a aidé à voir que la turbulence n°3 (il

¹²⁶ Nous avons vu plus haut que les enseignants essayaient autant que faire se peut de préserver leur face en acquiesçant (*yes, ok ou mmm*) et celle de l'autre en évitant de le contrarier, mais cela ne signifie pas qu'ils sont forcément d'accord.

est préférable d'observer les exceptions, les instabilités et les processus plutôt que les simples structures) n'est pas forcément ressentie. Cela nous a aussi permis de repérer des comparaisons effectuées par les enseignants, comme le fait de se baser sur les points communs vs. les différences dans l'ethnocentrisme, le local vs. l'international, et de nombreuses catégorisations. Nous avons vu aussi que d'autres changements, comme la turbulence n°5 (il n'y a pas de vérité absolue) n'ont pas été respectés.

3.2.2.3 Turbulence n°4: *il est impossible d'obtenir des résultats exhaustifs* et turbulence n°5: *il n'y a pas de vérité absolue*

L'objectif de la turbulence n°4 est de montrer que l'on ne peut pas tout expliquer et celui de la turbulence n° 5, qu'il n'y a pas de vérité absolue parce que chacun perçoit sa propre réalité du monde.

L'enseignant E3, dont le discours montre plusieurs traces de la perception d'un interculturel renouvelé, mentionne ce point important: il est impossible d'obtenir des résultats exhaustifs et donc, tout ne peut être expliqué en ce qui concerne l'interculturel :

...There is no absolute truth anywhere, nothing is black or white and what you really must try to do is to try to increase our mutual understanding of each other and in that way try to avoid conflicts...

Elle insiste sur le fait que l'attention (des chercheurs et praticiens) devrait se porter sur l'intercompréhension et l'évitement des conflits, ce qui peut vouloir signifier qu'elle ne cherche pas à se focaliser sur les différences, comme le montre l'extrait suivant : *that is not a problem, there are cultural differences, let's accept the fact and let's learn more that is interesting*, ou encore, plus loin dans la discussion: *my students [...] understand that there are some cultural differences but but so what? We are getting more and more similar aren't we?* Elle comprend que les différences existent bien mais qu'il n'y a aucun intérêt à se concentrer sur celles-ci car elles n'apportent rien de plus que des faits et n'aident pas à se comprendre mutuellement.

La suite de son énoncé montre l'importance de l'intersectionnalité, i.e. l'interculturel ne concerne pas seulement les différents pays et « cultures », mais aussi le genre, la profession, la génération, la religion etc. : *Especially young people, the same dress, the same music, same food, they like each other the same chat*. Elle affirme que les jeunes du même âge mais de nationalités/ « cultures » différentes peuvent se trouver des points communs et être plus proches que par exemple, deux personnes de générations différentes qui sont originaires du même pays.

De plus, l'enseignante E3 semble être la seule de son groupe à avoir modifié sa façon de concevoir l'interculturel pendant sa carrière. Elle explique par exemple qu'elle est passée d'une comparaison entre les cultures (*cross-cultural comparison*), c'est-à-dire qu'elle listait les différences culturelles entre les pays, à plus de multidisciplinarité :

...I first started from the things you mentioned that you do a lot of conversation analysis and studying and comparing Finnish speakers Finnish users of English with native speakers of English that was my starting point so it was a very linguistically

based cross-cultural comparison with one language group to native speakers but then over the years when I've got more into the multidisciplinary aspect of intercultural studies...

A aucun moment elle n'expliquera ce qu'elle entend exactement par *multidisciplinary* ou *cross-cultural comparison*, mais son discours semble généralement très proche d'une vision renouvelée de l'interculturel (turbulence n°1: mettre fin aux tendances différentialistes, turbulence n°5: il n'y a pas de vérité absolue et turbulence n°6: prendre en compte l'importance de l'intersectionnalité). Nous avons vu que l'enseignante E3 (qui, rappelons-le, enseigne la communication interculturelle en tant que sujet principal régulièrement) percevait l'interculturel comme un élément indispensable de l'éducation, mais aussi qu'elle considérait à la fois les *divergences* et les *convergences* entre les groupes et les individus.

Pourtant, nous avons vu également dans les extraits précédents qu'elle parle toujours de « cultures » et pas de « personnes » ou en d'autres termes, les cultures sont les « agents » qui communiquent et non les personnes (Wikan, 2002). Son discours est teinté de *culturespeak* lorsqu'elle donne des détails sur ce qu'elle fait durant ses cours : la connaissance des autres cultures devient un élément central qui permettrait, par exemple, d'éviter les conflits. Cela est en contradiction avec l'idée qu'il n'y a pas de vérité absolue, car lorsque l'on décrit, explique et « apprend » une autre culture, on essaie de trouver des explications qui peuvent aisément se transformer en une « vérité » générique si la recherche d'explications n'est pas traitée de façon critique. L'énoncé suivant sur les valeurs montre bien sa perception culturaliste de l'interculturel:

...we have values no cultures like say let's being polite is a value, it's a good value but then there is directness in language use, for instance a value in Finland is directness, it is a value because you are straight forward, you are honest and sincere, in some other cultures it may not be because you have to be indirect, vague, because otherwise you may be very blunt but still we think that we are polite...

Sa réflexion pourrait à première vue être assimilée à de l'interculturel renouvelé dans le sens où changer les « cultures » en « valeurs » (*we have values no cultures*) peut montrer qu'elle comprend que tout le monde est différent, et pas seulement sur une base nationale, mais son discours est pourtant clairement dérivé du culturalisme car ce sont toujours les cultures qui sont considérées et pas les personnes (*a value in Finland ; other cultures*). Puis, elle illustre son propos en utilisant ce qui n'est pas une valeur mais bien un stéréotype (positif), qui veut que les Finlandais soient direct (*a value in Finland is directness*) en opposition à d'autres « cultures » où il vaut mieux être *indirect, vague* pour ne pas paraître trop brusque. Elle utilise alternativement *we* et le *you* impersonnel, montrant qu'elle se positionne elle-même dans le groupe des Finlandais vs. les autres. Même si elle dit ne pas vouloir se focaliser sur les différences culturelles, elle utilise tout de même les stéréotypes pour prouver ses dires, ce qui revient à une perception culturaliste de l'interculturel. Elle semble oublier, de plus, l'aspect interactif qu'elle mettait en avant un peu plus tôt : la franchise et la politesse qu'elle mentionne dans cet extrait sont avant tout contextuelles et interpersonnelles et pas simplement culturelles, car elles ont lieu entre des personnes (Dervin & Tournebise, à paraître 2013). Bien sûr, les valeurs existent mais dire que la franchise est une valeur finlandaise est idéologique et ethnocentrique et peut être contesté (Holliday, 2011a). Cela instaure également des relations de pouvoir entre les gens de différents pays car la franchise est souvent associée à la

confiance, tandis qu'être vague/imprécis (*to be vague*) transmet une idée de malhonnêteté (Aubert & Haroche, 2011). Une fois encore, on note une opposition entre le discours et l'action, car ce qui est dit ne correspond pas à ce qui est fait en pratique (turbulence n°6: il n'y a pas de vérité absolue, ce que l'on dit à propos d'une culture ne va pas forcément être vrai).

B1, au contraire, semble penser qu'il y a une vérité, une réalité à chercher, à démontrer, sur laquelle il faut se baser et qui est en tout cas la seule valable, la vraie. Elle parle ici de son domaine d'enseignement, la musique :

B1...there's certain things that we're not familiar with um and we could have had it communicated to us incorrectly because some people have been performing Bach over the last 200 years in a different way than Bach probably did it in fact surely because actually there's written criticism, those people didn't worry about it, so this bec.. had become a tradition of how to interpret Bach that is perhaps not right...

Son point de vue est un peu différent de celui des autres, car elle s'appuie surtout sur les sentiments, les sensations, les époques et les courants artistiques lorsqu'elle réfère aux cultures et beaucoup moins sur les cultures étrangères, les « cultures » synonyme de « nations » (elle dira plus loin : ... *this is another culture the baroque is 400 years away from us at this point and but it's a really you know recognizable culture...* Néanmoins, elle se base tout de même sur les différences entre les « cultures », quelles qu'elles soient, comme nous l'avons remarqué précédemment. D'après cet énoncé, l'interprétation de Bach serait l'originelle, celle qui est correcte, tandis que les autres interprétations seraient des copies (le péjoratif *those people ; that is perhaps not right*), donc moins valables. Elle instaure ainsi une hiérarchisation des interprétations musicales d'un même morceau, ce que l'on pourrait relier aux diverses interprétations de la réalité propres à chacun à travers le temps et l'espace, et qui sont parfois (même souvent) classées par ordre de valeur. Elle fait ensuite le lien avec la religion pour demander son avis à B4, spécialiste des religions, et explique que peu de personnes s'intéressent à la réalité de cette époque :

B1... very few of us um really deal with or worry about the cultural context of that time when that religion came into being and so we can never in a sense really understand or or interpret exactly how it was at that time and the real truth...

D'un côté, son intérêt pour le contexte de l'époque apparente le discours de B1 à une perception renouvelée de l'interculturel, tandis que d'un autre côté, le fait qu'elle mentionne l'existence d'une « vérité vraie » montre que la turbulence n°5 (il n'y a pas de vérité absolue) est ignorée.

3.2.2.4 Turbulence n°6: prendre en compte l'importance de l'intersectionnalité

Lorsqu'ils parlent de la communication interculturelle, les enseignants parlent-ils de « culture » ou de genre, d'ethnicité etc. ? Le croisement des identités dans la recherche et l'enseignement de l'interculturel est souvent mis en avant comme un élément important qui va permettre de renouveler le concept en éducation. Cela veut dire que la culture n'est pas suffisante pour expliquer les rencontres interculturelles, et que nous devons nous concentrer

sur d'autres aspects. Dans le dialogue suivant, on peut trouver des preuves d'un interculturel renouvelé dans les discours des enseignants E2 et E3, lorsqu'elles émettent l'idée que l'interculturel existe aussi à l'intérieur même d'un pays :

E2 *we have been discussing intercultural means international but even on language level intercultural exists within Finland for example*

E3 *of course*

E2 *so... like like like, you know, Finland Swedes*

E3 *sure*

E2 *and the language um the Finnish that Finnish Swedes speak Finnish language that we speak together is very different or if you go to Lapland and you have the dialect [E2 parle à E1 qui s'est absenté quelques instants] we are now talking about that intercultural is not international*

E1 *no no no it's not... no*

E2 *that's how we have been defining it so far but um...*

E1 *that's interesting*

E3 *intercultural can be within one culture different subcultures which is religion, ethnicities, gender issues, all those can be included in intercultural as well*

Ceci est un autre exemple d'interculturel renouvelé, que l'on peut trouver dans les discours des enseignants de tous les groupes, mais toujours accompagné de sa contrepartie culturaliste. Ici, cependant, l'enseignante E2 soulève un point important en mentionnant qu'ils n'ont jusque là abordé l'interculturel que comme un phénomène inter-national. Ce faisant, elle montre qu'elle comprend que la « culture » n'est pas nécessairement synonyme de « nation » (comme nous l'avons vu pour C1), mais que la notion peut aussi concerner la diversité interne (*diversity within* de Wikan, 2002). L'enseignant E3, dont le discours montre souvent des signes d'un interculturel liquide, est d'accord avec E2 et va même plus loin en expliquant à la fin de l'extrait que plusieurs « sous-cultures » peuvent être trouvées dans ce qu'ils appellent une « culture » ou ses équivalents (un pays, une nation...). Dans le même temps, l'enseignant E1, qui utilisait le terme « interculturel » pour parler des affaires internationales, s'accorde sur l'opposé de ce qu'il démontrait précédemment (i.e.: l'interculturel concerne avant tout l'autre étranger).

Nous nous apercevons que, de manière générale, l'approche ou plutôt les approches de chaque enseignant E1, E2 et E3 sont assez instables, car après avoir lu la transcription du *focus group* et au vu des extraits précédents, nous ne pouvons toujours pas dire si leur perception de l'ECI est finalement classique ou renouvelée. Nous supposons qu'elle est un peu des deux, à divers degrés, donc janusienne.

De même dans le groupe C, le discours de C1 (qui montre pourtant de nombreuses traces d'un interculturel renouvelé) révèle tout de même quelquefois des indices de culturalisme, qu'elle co-construit avec les autres membres du groupe :

C1 ... *my students, they don't interview exchange students because there are other students in class, or these sort of international students in class, and I think our school is actually quite international so that Finnish students somehow are forced to work with international students from the day one* [inaudible] *of course we all know that Chinese students tend to stick together and so forth*

C2 *not, yeah, not just Chinese*

C1 *yeah*

C3 *any groups*

C1 *yeah... But I try to make the kind of ground rules very explicit in the group and I say that any any team work that you have "I don't want to see the same members in the team, I want you to automatically find somebody with who you haven't worked before" and also I didn't allow any any teams with only girls or boys because I think that's one cultural issue as well*

La première partie de l'énoncé de C1 est culturaliste car elle parle de « ses étudiants », que l'on suppose être des étudiants finlandais vs. les étudiants en échange (Erasmus, etc.), qui sont aussi présents en classe (*there are other students in class*). Sont-ils présents dans « sa » classe ou dans toutes les classes ? Nous ne pourrions l'affirmer avec certitude, mais s'ils sont dans sa classe, elle ne les compte pas parmi « ses » étudiants. Elle les qualifie de *these sort of international students*. On peut se demander pourquoi elle emploie le terme *sort of*, mais il est difficile de le savoir véritablement. Elle avance que, contrairement aux autres enseignants du groupe, elle ne demande pas à ses étudiants d'interviewer des étudiants étrangers (ce qui pourrait montrer qu'elle rejette le culturalisme), parce que ceux-ci sont déjà bien présents en classe et dans l'université : il s'agit finalement bien de culturalisme car, pour elle, le simple contact avec des représentants d'autres nationalités aide à travailler sur l'interculturel, sous-entendu comme l'échange entre personnes issues de plusieurs nationalités différentes.

Elle termine son énoncé en faisant appel à l'inconscient collectif : *we all know that Chinese students tend to stick together* (stéréotype également mentionné, comme nous l'avons vu, par E3 et D2). Dans cet énoncé doxique qui catégorise les Chinois exclusivement sur des critères de différenciation ethnique, la source n'est pas identifiée, ce qui participe à sa légitimation (c'est l'expérience universelle qui parle, « cela va de soi » : *we all know*) (Rosier, 2004a, p. 67). On retrouve le phénomène de généralisation, à travers une dialectique souvent « ethnotypée » (Meunier, 2010, p. 70), qui caractérise le discours culturaliste. Les autres participants du groupe C s'accordent sur ce point et sur le fait que toutes les nationalités, et même tous les groupes, ont tendances à se concentrer sur eux-mêmes. Le problème est que, d'après ce point de vue, nous sommes systématiquement associés à un ou des groupe(s) (principalement ethnique ou national), bon gré mal gré. Or chacun devrait pouvoir choisir d'appartenir et d'être identifié en tant que membre de ce(s) groupe(s) ou non.

Ayant dit cela, C1 change de discours dans la deuxième partie de son énoncé et se dirige vers une prise de conscience de l'intersectionnalité, lorsqu'elle dit qu'elle veut que ses groupes d'étudiants se mélangent, et pas seulement les nationalités (*I don't want to see the same members in the team ; I didn't allow any any teams with only girls or boys*). La turbulence n°6 (prendre en compte l'importance de l'intersectionnalité) est respectée car C1 tient compte du genre des individus et pas seulement de leur nationalité. Pour exprimer cela, elle utilise sa propre voix en tant qu'enseignante qui s'adresse à ses étudiants.

3.2.2.5 Les tentatives pour mettre fin aux tendances culturaliste équivalent-elles forcément à un interculturel qui va au-delà de la diversité de façade ?

Inversement, dans les discours à tendance plutôt culturaliste de certains enseignants (A2, A4, A5, A6 ; C2, C3 ; D1, D2 ; E1, E2 ; F1, F5), un interculturel qui va au-delà de la diversité de façade semble se développer, par exemple lorsque la discussion tourne autour de l'enseignement de l'interculturel dans le cadre des études anglophones. Les enseignants A1 et A2 (qui sont tous les deux impliqués dans l'enseignement de l'anglais) partagent les discours suivants¹²⁷ :

Extrait 1 :

A2 [It is] *particularly problematic for English because, you know, if we got students who are studying Russian I presume they're studying Russian because they want to visit Russia they want to do trade with Russia and perhaps interested in Russian movies or Russian literature it's quite clear that the culture which Russian is embedded in and conveys is Russian culture...*

L'enseignant commence son énoncé par un discours clairement imprégné de culturalisme en mentionnant des étudiants de russe « imaginaires », qui apprendraient cette langue pour la « culture ». Pour A2, le concept de culture en relation avec la Russie (qu'il semble réduire au commerce et à l'art en général) est utilisable dans l'enseignement, ce que l'on peut voir à travers son utilisation de l'expression objectivante *it's quite clear*. Puis, lorsqu'il commence à parler de l'anglais, son discours s'oriente vers un rejet de la notion de culture, qu'il exemplifie tout de même à travers la pause thé (apparemment pour l'Angleterre) et le *Super Bowl* aux Etats-Unis :

Extrait 2 :

A2 *...I don't think that's really true for English anymore cause English is a, you know, student our students in Finland or across Europe or across the world are not learning English in order to know about an afternoon tea or or Super Bowl games or or... most of the people that we are teaching English to will actually use most of their English with non native speakers and many of them may actually have hardly any contact with native speakers of English at all during their entire adult lives depending how much they travel and yet they increasingly then may be using English every days so that I think for English this link a... the assumption that language and culture must be linked works less and less well, English is becoming multicultural I would even say, it's becoming transcultural.*

Il rejette la notion de culture car, d'après lui, les étudiants n'apprennent plus l'anglais pour connaître la « culture anglaise » parce que cette langue nécessite, toujours d'après lui, de moins en moins de rencontres avec des « natifs » (idem pour B2 : *I realized or I knew earlier on that my students are not gonna necessarily be speaking only with native speakers and I wanted to teach English as an international language*). La dernière moitié de son discours est

¹²⁷ Analysé dans Dervin & Tournebise, 2012.

marquée par une autre mise en scène d'étudiants, soutenue par des expressions de doute (*I don't really think that's really true ; many of them may actually ; works less and less well ; etc.*). Enfin, sa conclusion intègre des concepts qui sont confondus avec celui d'interculturel : l'anglais est *multicultural*, *transcultural* et *international* pour B2. Par le choix de ces mots et l'opposition entre deux voix imaginées (deux groupes d'étudiants : ceux qui étudient le russe dans l'extrait 1 et ceux qui étudient l'anglais dans l'extrait 2), il semble montrer que l'anglais est pluriel et qu'il permet de transiter d'une « culture » à une autre. On a donc ici aussi des discours qui semblent s'éloigner du culturalisme, mais qui y reviennent d'une autre façon, puisque les cultures sont toujours des entités fixes et fermées qui communiquent entre elles, comme si elles étaient naturalisées (Abdallah-Pretceille, 2010 ; Dervin, 2011a).

L'enseignant A1 répond aux remarques de A2 et confirme que, pour lui, l'interculturel auquel il a recours n'a aucun lien avec « les cultures anglophones ». Il résume sa démarche ainsi :

...I think the goal of language teaching nowadays for English language teaching is not now that native speaker competence from my from my own purposes it's just taking the language on as your own and expressing your meanings through the language... and to a satisfactory level so that you c... feel you can communicate ...

La première partie de son tour de parole contient un discours représenté, introduit par une négation (*is not*), qu'il va contredire à la fin (cf. Roulet, 2011). Sa conception de la langue anglaise et de l'interculturel diffère de ce que A2 affirmait implicitement plus haut car pour A1, l'interculturel à travers l'expression en langue étrangère devient plus personnalisé, moins contrôlé par une culture/des cultures (cf. *taking the language on as your own*) et rejoindrait en ce sens l'idée de diverses diversités et donc une épistémologie interculturelle différente (Dervin, 2008c ; Dervin & Tournebise, 2012).

Dans le groupe A toujours, l'extrait suivant peut nous permettre de montrer que les discours sur la notion sont parfois relativement instables, même pour des praticiens et spécialistes de l'interculturel qui sont censés connaître suffisamment le domaine pour se positionner devant et avec leurs étudiants. Comme nous l'avons déjà montré, l'enseignant A4 se positionne souvent dans une vision culturaliste des rencontres interculturelles. Par exemple, lorsqu'il commente le concept d'identité dans l'expérience de la migration et de la mobilité, il recycle l'image des racines (qui est fréquente pour parler de l'interculturel (Holliday, 2011)) pour justifier son approche (Dervin & Tournebise, *id.*): *... We grow up with roots and if we then are shifting from one culture to another the soil is changing our roots in some ways but we never we never lose those roots that we grew up with...* Plus tard, il semble se contredire lorsqu'il affirme : *when you... we move from one place to another context actually our identity changes... it does not remain the same*. On retrouve ici le même ton générique (avec les pronoms *we* et *you* génériques) que dans l'extrait précédent. Mais même si cela peut être interprété comme un signe d'ouverture sur l'interculturel, il ne faut pas tirer de conclusions rapides. En effet, on peut se demander si l'identité changeante est pour lui le passage d'une identité solide à une autre ou s'il s'agit d'identification, c'est-à-dire une adaptation constante aux interlocuteurs et contextes d'interaction (Dervin, 2010b). Rien ne nous permet de confirmer comment il comprend le concept mais, au vu de son discours relativement culturaliste au cours du groupe focalisé, on pourrait émettre l'hypothèse qu'il envisage la première option. On peut alors se demander si c'est l'influence des discours de ses collègues qui le pousse à proposer une approche plus « ouverte » (Dervin & Tournebise, *id.*).

Dans le groupe C, on note également un début de réflexion critique par le rejet du culturalisme, lorsque C2 parle des stéréotypes concernant les Finlandais :

C2 another thing which I was thinking has influenced me is my understanding of Finnish culture and the stereotypes people have and how Finns, you know, the Finnish stereotypes, shy and all of these things and how with looking at it and understanding the depth of it “no it’s not shyness it’s a different cultural issue” and the s... knowing that the students don’t know that and how they label themselves as that and knowing in a way “that’s wrong you shouldn’t be labeling yourself this when that’s not the case.

On retrouve une fois encore le stéréotype sur la timidité des Finlandais. Le discours de C2 est toujours clairement culturaliste car il dit que son analyse des stéréotypes concernant les Finlandais lui a permis de mieux comprendre la « culture finlandaise » (*Finnish culture*). Ce faisant, il ne dément pas le stéréotype de timidité (*shyness*) réputée des Finlandais : il affirme qu’il ne s’agit pas de timidité, mais d’un problème culturel différent (*it’s a different cultural issue*), beaucoup plus profond (*the depth of it*), dont les étudiants finlandais eux-mêmes ne sont pas conscients (*Knowing that students don’t know that*) et qu’ils entretiennent même (*they label themselves as that*). Il n’expliquera pas à quoi correspond cette prétendue « timidité » pour lui et rapporte à deux reprises dans un discours direct sa propre voix d’enseignant pour expliquer comment il spécifie/rait aux étudiants de ne pas divulguer de stéréotypes sur leur compte. Le problème ici, c’est qu’il ne dit pas que ce stéréotype est infondé ou que cela dépend des personnes (il va de soit que tous les Finlandais ne sont pas timides), mais il semble dire qu’il existe bien, sous une autre explication, qu’il ne donnera pas. Il précisera plus loin: *they do not look over [...] the stereotype*, ce qui confirme que les stéréotypes existent bien pour lui mais qu’il faut rechercher plus loin dans les explications « culturelles ». On comprend à quel point cette intervention est problématique pour percevoir ce qu’il enseigne réellement en classe s’il ne précise pas son propos.

Un peu plus loin, le dialogue suivant se déroule après que C1 a mentionné son expérience en tant qu’étudiante en Angleterre, où elle s’est rendu compte que le contact avec une autre « culture » n’était peut-être pas suffisant pour aller au-delà des stéréotypes :

C2... they do not look over to not to see over the stereotype which is would be probably lacking

C1 yeah yeah

C3 mmm

C2 that you would just say “oh they’re stupid because they’re doing it this way”

C1 yeah yeah and they use “please” all the time and you know

C2 what a waste of time

C1 that kind of stuff

Tous les membres du groupe s’accordent à dire qu’il convient de voir au-delà des stéréotypes, mais que ce n’est pas le cas en pratique (*they do not look over*). Nous ne savons pas exactement si C2 parle des étudiants ou des jeunes qui voyagent lorsqu’il utilise le pronom

personnel *they* une première fois. Puis, il utilise le *you* générique pour parler soit de quelqu'un qui critique les étrangers de manière générale, soit de la voix d'un autochtone d'un pays qui n'est pas mentionné (*that you would just say...*), soit il s'adresse aux participants à la discussion en tant que praticiens de l'interculturel. Dans sa remarque *they use "please" all the time*, C1 fait probablement référence au stéréotype sur les Anglais qui veut que ces derniers soient courtois, car elle parlait juste avant de son expérience en Angleterre. C2 convient qu'il s'agit d'une perte de temps et qu'il faut donc dépasser les stéréotypes, mais les enseignants ne diront pas comment ils font pour éviter cela et les utilisent eux-mêmes régulièrement dans leurs interventions au cours des groupes centrés.

3.2.2.6 Influence entre les membres du groupe : ils ne parlent pas de la même chose mais sont d'accord

Nous avons vu que le discours de C1 comportait très souvent des traces d'un interculturel renouvelé :

C1 I think actually that the these these courses intercultural communication courses they they they should talk about communication in the sense that the person is is able to question things and make questions as well in the particular situations ask for clarifications um and and you know try... being able to put things on the table so that they can be discussed explicitly but nicely, you know, kind of all the time remembering this idea of making the other person feel good and you know we are in this together kind of thing

A aucun moment elle ne parle de « culture » différentes, de communication entre « cultures », mais plutôt de communication entre personnes, dont l'objectif est de collaborer (*we are in this together*) et de ne pas faire perdre la face à l'autre (*making the other person feel good*), comme nous l'avons vu. Elle parle également de l'importance du contexte (*particular situations*). Cependant, elle ne dit pas comment elle procède vraiment pour arriver à ce résultat et son discours montre quelques hésitations (*things ; kind of*, relevés à plusieurs reprises). C2, quant à lui, montre un discours assez opposé lorsqu'il insiste sur l'importance de connaître sa « culture » :

C2 yeah but if I take what you say "put things on the table" that implies that they understand something about their cultures

C1 their own yeah...

C2 and who they are because if you don't know where you're coming from you can't really make those questions in the right way

C2 précise que l'on ne peut pas communiquer si l'on ne sait pas d'où l'on vient, i.e. si l'on ne comprend pas sa « culture », propos culturalistes. Ce à quoi C1 acquiesce alors que son discours est plutôt proche de l'interculturel renouvelé. Dans la suite de son énoncé, C1 démontre que l'interculturel n'est pas entièrement basé sur l'autre mais aussi sur l'introspection en soi. Elle s'accorde ainsi à C2 mais modifie le discours culturaliste de ce

dernier en rebondissant sur ses propos et en l'amenant à percevoir un point essentiel de l'interculturel liquide (à l'aide de C3) :

C1 no... that's an excellent point because, actually, very often when we think about intercultural communication we think of the others, you know

C3 you think of yourself as well

Nous savons que C1 et C2 ne parlent sûrement pas de la même chose car C2 se focalise sur la différence entre les cultures nationales tandis que C1 se concentre sur les personnes. Même si C2 et C3 affirment être d'accord avec les propos de C1, nous ne pouvons dire avec certitude que c'est bien le cas. Ou encore, il arrive souvent dans les groupes interrogés qu'un enseignant s'accorde sur des propos théoriques « politiquement corrects », alors que son propre discours montre le contraire, comme nous l'avons repéré à plusieurs reprises. On voit bien dans ce dialogue l'influence des enseignants les uns sur les autres.

3.2.2.7 D'après plusieurs enseignants, les étudiants eux-mêmes sont demandeurs de cours basés sur la présentation des « cultures »

Nous avons vu qu'il était difficile de savoir ce que les participants enseignent concrètement parce que leurs discours sont contradictoires en eux-mêmes. Une autre contradiction semble surgir lors de l'analyse des *focus groups*, mais consciente cette fois-ci : en parlant de leurs étudiants, les enseignants paraissent impliquer qu'ils sont parfois « obligés » par ces derniers d'enseigner une certaine forme d'interculturel plutôt différentialiste, à laquelle ils n'adhèrent pas. Ainsi, lorsqu'elle décrit le contenu de ses cours, l'enseignante B3 semble s'orienter vers une approche liquide de l'interculturel :

B3... the intercultural thing that I'm trying to teach I try to teach them that "don't just think about the stereotypes and remember that culture is not a nationality" you can't say that "ok this is how you do things in Germany" which they believe when they come to the course like "ok why aren't you telling us about Sweden?"....

En mettant en scène sa propre voix, le discours de B3 montre qu'elle se rapproche des principes de l'interculturel renouvelé (*culture is not a nationality*). Toutefois, l'enseignante parle de ce qu'elle veut éviter de faire en théorie, mais elle ne dit pas comment elle parvient à éviter les stéréotypes en pratique, et nous avons vu à plusieurs reprises qu'elle utilise le terme de « culture » pour « nationalité ». De plus, la définition de l'interculturel et ses limites sont floues, au vu du terme imprécis qui est utilisé (*intercultural thing*). Enfin, en prenant la voix de ses étudiants (*why aren't you telling us about Sweden?*), il se pourrait qu'elle veuille dire qu'elle est en quelque sorte poussée indirectement par ces derniers à leur donner ce qu'ils désirent, i.e. des listes culturelles, qui sont tout bonnement des stéréotypes sur les « cultures » (cultures nationales, ethniques). Elle ne dira pas non plus si elle satisfait effectivement à leur demande ou, le cas échéant, comment elle remédie à cela. La même enseignante prendra encore la voix de ses étudiants pour illustrer son propos :

B3...*they always say that "ok I've done this course and I've got a grade 5 and I was the best of my group and so now I'm interculturally competent" [...] which just means that they're just competent in that group in that setting in that context with that language with those people...*

D'une part, B3 montre qu'elle comprend que la communication interculturelle dépend du contexte d'interaction à la fin de son énoncé (*in that setting [...] with those people*), d'autre part, elle dit qu'il ne suffit pas d'avoir validé un cours sur l'interculturel pour être vraiment compétent (*ok I've done this course [...] I'm interculturally competent*). Son discours semble rejoindre l'approche liquide de l'interculturel. Cependant, parce qu'elle prend la voix de ses étudiants en tant que groupe uniforme et généralise leurs propos (*they always say that*), on peut voir qu'elle parle toujours de groupes et non de personnes, et le problème de la catégorisation est réduit non plus à une nation entière, mais aux étudiants des universités finlandaises.

Dans le groupe C également, C2 estime que les contacts avec les étrangers (*foreign students*) sont indispensables pour les étudiants et que ceux-ci sont demandeurs. Cet énoncé intervient après que C3 a interrogé C2 sur son cours pratique où les étudiants questionnent d'autres étudiants étrangers, comme c'est souvent le cas : C2 *...they need this international....situation where they can kind of feel things*.

De même pour B4, les étudiants sont, en quelque sorte, réfractaires aux nouvelles façons de penser la diversité car ils n'acceptent pas de ne pas savoir :

B4...*we can't say, I think, what is the absolute truth but but in the question of religion that might be a problem with students because they may insist that "you have to accept this or that thing as the absolute truth" so if you speak about other religions of course "ok they have such and such use or perspectives or whatever but the truth is on the on our side" and and that's that's in in my field that's the perhaps one of the biggest problem at least for me myself in in what you call intercultural communication*

Nous avons déjà abordé la notion de vérité absolue (turbulence n°5). Dans cet extrait, B4 semble bien avoir intégré ce changement : il affirme que l'on ne peut enseigner de vérité absolue, mais il dit en même temps que ses étudiants en religion insistent pour connaître cette vérité et que cela représente l'un des plus gros problèmes en communication interculturelle. Utilisant leur voix imaginée, l'enseignant implique qu'ils font preuve d'ethnocentrisme car, pour eux, a) certaines choses sont immuables (première citation indirecte : *you have to [...] truth*) et b), les autres religions ont certes une autre façon de percevoir le monde mais que leur propre façon est la référence i.e., la vérité est « de leur côté » (*the truth is on our side*). Cela signifie que, dans la perception des étudiants selon B4, la diversité est reconnue mais reste différente, et ma « culture » est la culture de référence dans la comparaison avec les autres « cultures ». Cela se produit souvent dans la perception culturaliste de l'interculturel. Il semblerait donc que les étudiants recherchent des certitudes, ce qui pose problème pour B4, en tant qu'enseignant de communication interculturelle, car il pense qu'il n'y a pas de vérité absolue, que tout dépend du contexte. Il ne souhaite pas enseigner de listes culturelles, mais il y est en quelque sorte obligé parce que ses étudiants en font la demande. Seulement, le locuteur est toujours B4, qui rapporte un discours et nous ne savons pas exactement à quoi et à qui (quels étudiants ?) ce discours rapporté correspond. De plus, il est possible de voir des contradictions dans le discours de B4 au fur et à mesure que la discussion évolue et que

chacun apporte sa contribution : nous avons vu que lorsqu'il est entré dans la conversation et qu'il a donné son opinion sans connaître celui des autres, il mentionnait au départ les différences entre les religions (cf. *supra* la section « C'est souvent l'autre dans son exotisme qui représente la diversité »). Puis, il émet rapidement des doutes quant à la définition de l'interculturel (*what you call intercultural communication*), qui peut provenir de cette difficulté à l'enseigner, à la délimiter et à la définir. Cela montre une perception culturaliste du concept, puis une perception qui se rapproche de l'interculturel renouvelée, d'où les contradictions et hésitations.

Pour B3, ses étudiants ont acquis la capacité à se questionner plutôt que de demander des listes toutes faites de connaissances sur une « culture » :

B3... I can clearly see that the older the person is the more they understand what I'm trying to tell them, they don't ask all the sort of categorical advice "oh I'm going to London next week how should I behave?" But they understand it's all about them, it's all about learning who you are and knowing where you come from and then you can sort of get into being intercultural sort of competent at least, understanding the contextual communication.

B3 explique ce fait par l'âge des étudiants : plus un étudiant est âgé, plus il est à même de comprendre ce qu'elle « essaie » de leur dire (*what I'm trying to tell them*). D'après son intervention, on comprend que ce qu'elle « essaie de leur dire » vise à éviter les listes culturelles car ses étudiants ne lui posent pas la question de savoir comment se comporter à l'étranger (mais elle implique à l'inverse que d'autres étudiants en font la demande). Elle dit leur enseigner à la place l'importance de la connaissance de soi (*who you are*) et du contexte (*contextual communication*), qui permettent d'être « interculturellement compétent » (*intercultural sort of competent*), mais elle ne dira pas comment elle y parvient. Le *sort of* peut montrer qu'elle n'est pas sûre de ce que signifie le terme ou qu'elle considère que cela n'est pas suffisant pour l'être totalement. On peut aussi penser que *knowing where you come from* signifie, comme nous l'avons vu avec C2, qu'il est important pour elle de connaître sa culture d'origine/ses racines, mais ses propos ne permettent pas à ce stade de l'affirmer avec certitude. La suite de son énoncé aide pourtant à voir que l'interculturel est lié aux « cultures » comme synonymes de « nations » :

B3 Young people don't understand it that much, there are a couple of young students who are really clever, a lot more clever than me, because they've lived in ten different countries but but normally it's it's about the age a lot.

La compétence interculturelle est apparemment liée à l'âge pour elle, sauf en ce qui concerne quelques uns des plus jeunes étudiants (*couple of young students*) qui ont vécu dans dix pays (*ten different countries*). Il est surprenant de voir que la compétence interculturelle pour B3 est liée à l'intelligence (*really clever, a lot more clever than me*) car, d'après elle, plus un individu voyage, plus il est intelligent, tout comme B2 un peu plus haut, qui affirmait que les personnes « interculturelles par nature » étaient « meilleures » (*some people are more open to those things and they're maybe better*). B3 semble vouloir insinuer par là que la compétence interculturelle (si elle existe) dépend du nombre de voyages effectués mais pas des apports théoriques/de formations spécifiques éventuellement dispensées au préalable pour aider les

étudiants à appréhender la diversité dans leur mobilité, puisque tout repose sur eux (extrait précédent : *it's all about them*) (cf. Dervin & Byram, 2008). Enfin, on peut s'interroger sur ce que signifie *normally* pour l'enseignante : est-ce à dire que ce petit nombre d'étudiants n'est pas suffisamment significatif pour être pris en compte dans les données et que la norme veut que les étudiants compétents en communication interculturelle soient les plus âgés ? Il s'agit là encore de catégorisation.

B4 a dit précédemment *I think that it is not only businessmen who want to get um an easy solution, there are also at least in my experience part of the student*, ce qui va dans le sens de ce que nous avons montré des discours des enseignants par rapport à leurs étudiants dans ce paragraphe. Néanmoins, il rebondira sur les propos de B2 concernant les listes culturelles :

B4... *you can't teach everyone to be... behave in the same way [...] I'm thinking what B3 said maybe there are people who when they want to go to London they ask a a ready made package from which to take the tools and the others understand that "it's up to you there are no no tools which are equally good for everyone"*

B4 démontre ici que l'on ne peut généraliser les attitudes des étudiants et qu'il faut relativiser. Il dit que si certains étudiants ont besoin de connaissances sur les cultures (*ready made package*), d'autres en revanche comprennent que de telles listes ne sont pas valables. Il amène cette idée à travers la voix d'un enseignant (la sienne ?) qui s'adresserait à ses étudiants. Pourtant, nous avons vu qu'il semblait lui-même faire appel aux généralisations/catégorisations.

B2 tient le même genre de discours sur ce que souhaitent les étudiants, à son avis, en expliquant sa perception de l'interculturel et la façon dont elle l'enseigne :

B2 ... *my main approach would be more this cultural general approach that you understand about aspects of communication and culture, you understand how values may influence the way you communicate or how your perception of your world view, how it influences what you do and only those more specific cultural things are like examples, but I would never start teaching people that now you're dealing with this kind of person and you have to know this this and this and then that person you have to know that that and that because that's actually what what they think already they think they have to have this knowledge, but it's what what my, I'm not teaching as much about intercultural communication, I want to teach skills and I want to teach intercultural competence more than just getting... it's not only just getting knowledge but also being able to do things and that goes with language teaching also*

B2 tente d'expliquer son approche du point de vue théorique, mais la façon dont elle le fait ne nous éclaire pas davantage sur une approche déterminée de l'interculturel, de part les termes qu'elle utilise : *this cultural general approach ; aspects of communication and culture ; those more specific cultural things*. Quelle est cette « approche culturelle générale » dont elle parle ? Comprend-elle qu'elle parle de culturel ici et que ce terme ne signifie pas la même chose que celui d'interculturel qu'elle mentionne en fin de citation (*intercultural communication*) ? Si elle en était consciente, elle n'évoquerait pas juste après les *specific cultural things*, qui correspondent à ce que nous appelons des listes culturelles ou des faits culturels, qu'elle considère dans cet extrait comme n'étant pas très importants parce qu'ils sont

seulement des exemples (*like examples*), mais qu'elle utilise tout de même. Il semblerait qu'elle enseigne d'un côté les principes de l'interculturel renouvelé (c'est-à-dire, a) l'importance du contexte et b), nous ne voyons pas le monde la même façon : *how your perception of your world view, how it influences what you do*) et de l'autre, ces connaissances sur les cultures, à titre d'exemple. Elle précise dans la seconde moitié de son énoncé les limites qu'elle s'est imposées dans son enseignement de l'interculturel : elle dit qu'elle se refuse à donner des listes culturelles à ses étudiants en fonction des personnes à qui ils s'adressent, justement parce que c'est ce qu'ils souhaitent déjà d'après elle (*they think they have to have this knowledge*). C'est pourtant ce qu'elle a dit qu'elle faisait, à titre d'exemples. Donc, elle souligne qu'elle ne va pas dans leur sens en refusant de leur enseigner de simples connaissances et ce faisant, elle dit qu'elle n'enseigne pas la communication interculturelle : est-ce que cela signifie que, pour elle, la communication interculturelle consiste avant tout en une acquisition de connaissances sur les autres cultures ? Il semblerait que cela soit le cas. Elle veut à la place enseigner la « compétence interculturelle », qui revient selon elle à être « capable de faire des choses » (*being able to do things*), notamment à travers l'acquisition du langage. On comprend que ces « choses » dont elle parle sont, toujours d'après elle, l'influence des valeurs et de la perception du monde sur la façon dont un individu communique et agit (*how values [...] what you do*), principes de l'interculturel renouvelé. Si l'on résume sa pensée, le contexte est important, ainsi que le langage (pour tous les membres du groupe B d'ailleurs), les valeurs et la perception du monde de chacun ; les listes culturelles sont à éviter, ainsi que la simple acquisition de connaissance. Mais comment parvient-elle à enseigner cela ? Quel genre d'outils donne-t-elle à ses étudiants (à part la langue) pour qu'ils soient capable de comprendre et de gérer tous les éléments de l'interculturel renouvelé qu'elle vient de citer ? Nous ne le saurons pas et il est donc difficile de dire si ce discours proche de l'interculturel renouvelé ne reste pas seulement théorique, i.e. un interculturel de façade. Il semble pourtant d'après l'ensemble de ses propos que ce soit bien le cas car B2 continue toujours à comparer les « cultures ».

Nous avons identifié dans cette section de nombreuses contradictions propres aux discours janusiens sur l'interculturel, dans tous les groupes interrogés pour notre étude, et chez quasiment tous les membres. Dans cette approche que nous avons définie comme étant très répandue et qui semble bien l'être également dans les six groupes sondés, les enseignants/-chercheurs se rendent compte du caractère instable et mouvant des individus (approche renouvelée/liquide de l'interculturel), mais continuent à catégoriser les individus selon leur culture d'appartenance, à comparer les « cultures » (approche différentialiste/solide). L'approche janusienne est d'ailleurs bien considérée comme un mélange entre l'approche solide et l'approche liquide, qui résulterait d'un malentendu (Dervin, 2009e). Ainsi, nous avons relevé une prise de conscience des diverses diversités qui caractérisent nos mondes postmodernes associée à une remise en cause d'un interculturel culturaliste-différentialiste. Nous avons également noté les contradictions afférentes à ce type de discours, souvent dans les discours d'un même enseignant, sans que celui-ci en soit conscient. Ces contradictions et hésitations que l'on retrouve tout au long des discours observés prouvent qu'un certain nombre d'enseignants/-chercheurs perçoivent l'incapacité de l'interculturel solide à rendre compte du caractère mouvant des individus, même s'ils continuent à parler en termes de « cultures » (*culturespeak*). Nous cherchions à vérifier si les essais pour s'éloigner du culturalisme étaient forcément révélateurs d'un interculturel renouvelé ou non et avons vu que ces tentatives aboutissaient bien souvent à un interculturel de façade, car fréquemment assorties de propos visiblement culturalistes-différentialistes. Enfin, nous nous sommes appuyée sur les turbulences et changements pour un interculturel renouvelé afin de classer les

occurrences de discours janusiens relevés. Alors que la turbulence n°1 (mettre fin aux tendances différentialistes) concernait principalement la section précédente, nous avons trouvé dans cette partie de nombreuses références aux turbulences n°3 (il est préférable d'observer les exceptions, les instabilités et les processus plutôt que les simples structures), n°4 (il est impossible d'obtenir des résultats exhaustifs), n°5 (il n'y a pas de vérité absolue) et n°6 (prendre en compte l'importance de l'intersectionnalité). Ces changements ont souvent été reconnus et mis en avant pour être ensuite contredits, consciemment ou non par la suite, à travers l'utilisation de voix externes, surtout la voix des enseignants eux-mêmes en tant que professionnels. La turbulence n°2 (se détourner des tendances individualistes) a été relevée à une seule reprise jusqu'à présent et la turbulence n°7 (la Justice devrait être la base de l'ECI) n'a pour l'instant pas été repérée. Nous continuons à rechercher des réactions face à ces changements dans la section suivante, qui a pour but de montrer la présence de traces d'un interculturel renouvelé dans les discours des enseignants d'interculturel interrogés.

3.2.3 Une perception de l'interculturel par le mélange des cultures

Rappel : le dernier paradigme, inspiré des travaux de Pieterse (2004), est celui dans lequel nous nous plaçons. Il s'agit de l'approche par le mélange. Depuis quelque temps, des voix critiques (Abdallah-Pretceille, 1999 ; Dervin, 2011 ; Ogay, 2000 ; Puren, 1997...) rejettent l'interprétation d'un interculturel culturaliste parce qu'il réduit l'autre à sa seule culture et conduit à des stéréotypes. Ces chercheurs considèrent au contraire que les mélanges qui traversent constamment nos sociétés conduisent aux « diverses diversités » (Dervin, 2008c ; 2009e) présentes à l'intérieur d'un pays mais aussi à l'intérieur même d'une personne. Ainsi, notre identité, concept souvent étroitement lié à celui de « culture », est plurielle et mouvante (ou liquide pour Bauman, 2004) et se construit par le mélange. De ce fait, la communication interculturelle selon ce modèle ne permet pas seulement de dialoguer avec un étranger dans le sens de « personne de nationalité différente », mais avec l'autre, c'est-à-dire une autre personne. En d'autres termes, ce paradigme suppose que chaque individu est différent (et pas seulement l'autre/l'étranger dans les rencontres interculturelles) et semblable à la fois. Enfin, contrairement à l'approche solide qui met en avant « la manière dont les déterminismes culturels manipulent à leur insu les individus et dont ils doivent s'arracher [, celle-ci insiste sur] la manière dont les individus manipulent consciemment les référents culturels au service de leur communication, la manière dont ils jouent sur des registres culturels consciemment, comme on joue sur les registres de langues » (Puren, 1997).

Le mélange au niveau de la culture et de l'identité se perçoit comme une évidence dans les discours et actions quotidiennes de chacun, comme nous l'avons vu dans les discours des enseignants interrogés. Les deux concepts n'existent pas en eux-mêmes mais sont créés en permanence lors des interactions. La culture est donc culturalité (Abdallah-Pretceille, 1986) et l'identité devient identification, comme nous l'avons vu en première partie. Pourtant, l'idée de mélange est souvent rejetée ou réduite lorsqu'une personne se solidifie (Dervin, 2007). Nous avons vu à ce sujet que les solidifications étaient souvent nécessaires pour faire face à une trop grande diversité de soi et de l'autre. D'après Dervin, « le refus du mélange complexe mène à une impression de "double monoculturalisme" (ex. *je suis "mêlé" quand je mange chinois ou bien je vis dans un pays étranger et j'ai deux "cultures"*) et semble respecter uniquement la diversité de façade. Cette fausse diversité est (faussement) célébrée actuellement par un certain pluri-/multi-/interculturel, qui est aveugle aux mélanges embrouillés et infinis que nous vivons au quotidien » (2009d, p. 4). Nous allons vérifier dans cette partie si les discours des enseignants

vont plus loin qu'un interculturel « canonique » et contradictoire. Pour cela, nous nous intéressons aux moments que nous qualifions d'ouverture vers un interculturel renouvelé dans ces groupes focalisés.

3.2.3.1 Rejet de l'interculturel différentialiste-culturaliste

Certains enseignants expriment clairement leurs hésitations et leurs doutes en ce qui concerne une perception de l'interculturel différentialiste-culturaliste. Il s'agit principalement des trois enseignantes qui ont suivi un Master d'interculturel dans la même université (F3, F4, F6), ainsi que A1, A3 et C1, qui n'ont suivi aucune formation à l'interculturel, mais dont les discours semblent montrer davantage de preuves d'une perception de la culture axée sur l'individu et non le groupe. Ainsi, l'enseignante F3 exprime de forts doutes sur la vision culturaliste de l'interculturel : *I'm extremely critical and like full of doubts about whether culture matters at all*. Elle utilise un vocabulaire extrême (*extremely ; full ; at all*) qui montre sa conviction. Ce faisant, elle propose un point de vue beaucoup plus centré sur l'individu que ce qui a été mentionné précédemment. L'enseignante F6 explique également, mais avec moins d'hésitations, que les catégorisations culturelles la dérangent, et pourquoi :

My personal relationship with IC is very um controversial. Sometimes I get really frustrated about these cultural, you know, differences and listing different... cultural differences because at some point, at some level they are just stereotypes that we, you know, enhancing over and over again.

F6 se rend bien compte des conséquences d'un enseignement culturaliste de l'interculturel qui conduit, comme nous l'avons dit à plusieurs reprises, à la diffusion de stéréotypes. Elle se remet en question en même temps que l'ensemble des enseignants d'interculturel à travers l'utilisation du pronom *we*. Il est alors possible de voir qu'elle tient compte des turbulences n°1 (mettre fin aux tendances différentialistes) et n°2 (se détourner des tendances individualistes). Elle semble aussi se rendre compte du fait que la notion de communication interculturelle peut aussi être comprise sous l'angle des *cultural differences* (interculturel classique), d'où le côté *controversial* de sa relation avec l'interculturel. Enfin, elle parle bien de sa relation personnelle avec le concept, i.e. du fait que l'interculturel la touche de très près, comme beaucoup des enseignants interrogés quelle(s) qu'en soit leur(s) perception(s).

La troisième enseignante (F4) à avoir suivi cette formation admet avoir elle aussi des difficultés concernant les comparaisons entre cultures (*I wrestle with that as well*). Elle semble néanmoins avoir une idée plus précise de ce qu'est la communication interculturelle car elle livre une analyse plus poussée et aboutie. Elle explique que, pour elle, il ne s'agit pas simplement d'une interaction basée sur les points communs et ignorant les différences, ce qui reviendrait à une vision idéalisée de l'interculturel. Au contraire, elle apprécie la diversité présente en chacun de nous (*it's the differences that are hanging you up*), et propose d'utiliser cette diversité comme objet d'analyse. Dans l'extrait suivant, elle parle de la constante évolution du processus (*life time process ; constantly changing*) du manque de définition de l'interculturel (*not clearly defined*), des difficultés à mettre en mot ce qu'il implique (*not clearly articulable*), des difficultés à évaluer et délimiter le concept (*not clearly measurable*), et de l'extrême insécurité qui entoure le concept (*daunting ; very terrifying*). Elle avance qu'à

cause de cela, elle n'est pas sûre que les enseignants maîtrisent eux-mêmes le sujet (*I'm not sure any of us had mastered it*):

...that's the hard part cause it's a life time process and I'm not sure any of us had mastered it so it's a it's an issue we have to encourage them in a field that is constantly changing and then in a process that is not clearly defined and not clearly articulable and not clearly measurable but yet we have to do it nonetheless and and that's one of the challenges that we have in this field... um it it's exiting it's also daunting and sometimes very terrifying.

Toujours dans le groupe F, F5 critique le projet *Branding Finland* instauré par Alexander Stubb (dont nous parlions en première partie) et donne son point de vue sur la globalisation :

F5 ... on one hand we are... going global going more and more international um on the other hand, we have this this this this um terrible um project of of a brand Finland which is against um international on globalization it is it is for a kind of um campaign for cultural isolation and um and strengthening cultural prejudices to teach how um we are better than other people and other countries and so we should we have this um um [...en finnois] and and everything and it's it's for me it's terrible and the idea as it is that one should have a um a nation brand which is meant to um to put a nation above other nations, so every nation is doing the same : the Americans have the nation brand or the Russians have a nation brand um even the small Baltic countries

Pour F5, cette campagne renforce les préjugés (*strengthening cultural prejudices*) et ne permet en aucun cas à un pays de s'ouvrir aux autres, mais conduit plutôt à son isolement (*cultural isolation*). Il explique, de plus, que la Finlande se positionne au dessus des autres pays (*put a nation above other nations*), mais que tous les pays font de même (*every nation is doing the same*). Il ajoute *even the small Baltic countries*, impliquant lui-même une hiérarchie entre les pays au niveau de leur taille. Utilisant des termes forts comme *terrible*, à deux reprises, ou *against* ; *isolation* ; *prejudices*, F5 rejette l'utilisation des cultures pour hiérarchiser un pays (le culturalisme), même si lui-même prend parfois l'excuse des cultures pour expliquer certains phénomènes.

3.2.3.2 Remise en question des enseignants et critique des théories existantes

Dans le groupe A, il apparaît clairement lors des discussions que les enseignantes A1 et A3 sont les plus cohérents et surtout les plus critiques face au concept d'interculturel. A deux reprises, l'enseignante A1 affirme ne pas être d'accord avec certains chercheurs (par exemple, Martin & Nakayama, 2003) ou certaines théories (comme l'approche dialectique¹²⁸) qu'elle

¹²⁸ La dialectique est définie dans le Larousse (1985) comme une « [m]éthode de raisonnement qui consiste à analyser la réalité en mettant en évidence les contradictions de celle-ci et à chercher à les dépasser. »

utilise pourtant dans ses cours. On voit ainsi qu'elle semble s'interroger sur ce qu'elle propose aux étudiants et se remet en question, ainsi que sa démarche¹²⁹ :

I think what's interesting with intercultural communication is that the course that you teach is evolving all the time it's it's changing and there's questions arising, you need thinking 'oh well that's very interesting I think I have to do something with that' and then you take it in a different direction.

Le recours à un auto-discours (*I think I have to do something with that*) semble donner plus de poids et de crédibilité à ce qu'elle présente comme étant sa réflexion et son approche de l'interculturel. L'enseignante A3 partage la même expérience au niveau du contenu de son enseignement. Toutefois, elle est spécialisée dans les sciences de la religion, ce qui a certainement un impact sur sa façon de concevoir l'interculturel, notamment lorsqu'elle souligne : *I had started from dialogue philosophy and the whole issue of interpersonal... I mean... the 20th century philosophy on how interpersonal relations and the encounter*. La direction épistémologique et méthodologique de son approche diffère des approches « classiques »/culturaliste de l'interculturel dans le sens où elle s'en éloigne pour se rapprocher de l'humain en général. A3 note également l'omniprésence de la linguistique et des sciences de l'éducation sur le marché de l'interculturel :

When I started the course because I mean most of intercultural communication I think the textbooks mostly come from language from a language perspective or then it's education and teacher education and then it's business.

Il se pourrait que cette affirmation cache une critique des domaines mentionnés et de leur influence sur l'enseignement de l'interculturel. L'argument qu'elle soulève est important car, effectivement, de nombreux manuels sont produits par des chercheurs en linguistique (appliquée) et en sciences de l'éducation, qui ne sont pas toujours au fait des avancées théoriques et méthodologiques d'autres domaines tels que l'anthropologie, la littérature comparée, les *cultural studies*, etc. Dervin & Fracchiolla (2011) notent par exemple que l'utilisation de l'anthropologie dans la didactique des langues et de l'interculturel tend à se limiter à l'anthropologie structuraliste lévi-straussienne voire même parsonnienne-fonctionnaliste, qui ressemble grandement au culturalisme.

Dans le groupe B, le dialogue suivant sur la situation actuelle de l'ECI en Finlande montre aussi un rejet de l'interculturel sous sa forme culturaliste, par exemple lorsque B3 critique les enseignants qui utilisent des manuels qui proposent des listes culturelles :

B3... I think most people still concentrate on the the books stuff 'this is how you do things in Germany' and at least in in the place where I teach I'm the only on who refuses to teach from books

B3 utilise le terme *people* au départ, mais la fin de son énoncé permet de voir qu'elle parle en fait de son lieu de travail et, par comparaison, elle dit être la seule à refuser ce genre de

¹²⁹ Analysé dans Dervin & Tournebise, 2012.

procédé. Elle utilise, de plus, une voix imaginée inidentifiable qui traduirait les instructions d'un manuel *this is how you do things in Germany*, afin d'illustrer son propos. B2 surenchérit au sujet des conférences sur le monde des affaires:

B2 yeah and I'm sorry to say I go to a lot of conferences that, well specifically SIETAR conferences, where there are lots of business traders or business people and I have learnt from from observing them, and that that of course the problem for business people and many professional people is that they don't really have time to study some things in depth and they want quick easy solutions, but the quick easy solutions that are offered to them are n...very often not the best

B3 yeah exactly

B2 these lists and things that are in books and there are some

B3 yeah top 10 check lists, which I hate

Comme elle l'a répété à plusieurs reprises, B2 assiste et participe à de nombreuses conférences, ce qui lui permet de s'affirmer en tant que spécialiste de l'interculturel. Une fois encore, elle mentionne cette expérience afin de donner du poids à ses propos. Elle critique la perception de l'interculturel des intervenants du monde des affaires (*business people*) et des professionnels en général (*professional people*) en faisant clairement référence aux listes culturelles qu'ils proposent (*these lists*), tout en leur trouvant des excuses, en quelque sorte, pour atténuer sa critique (*they don't really have time to study something in depth*), mais qui est en fait une nouvelle critique, indirecte : ils n'ont pas le temps d'étudier correctement. De même à la fin de son énoncé, elle attaque leur travail (*the quick easy solutions that are offered*), mais nuance son propos en se reprenant (*are n...very often not the best*). Pourtant, elle aussi généralise en enfermant les professionnels qui parlent d'interculturel dans une certaine catégorie de spécialistes. Enfin, elle continue son analyse en affirmant que même les grands spécialistes de l'interculturel ont recours au culturalisme (sans toutefois jamais mentionner ce terme), alors qu'elle-même cite M. J. Bennett, F. Trompenaars et G. Hofstede auteurs d'un interculturel « classique » :

Extrait 1 :

B2 yeah and there are very bad books around, even people who have big reputations can write very bad books.

Extrait 2 :

I've I've heard some of them talking and it was so funny there was one conference where there was somebody who it was actually, was it John Mall I think [B3: oh God] who was giving a speech and there was people and two sort of interculturalists and and that and people just started walking out because he totally underestimated the audience and he he was you know just basically telling all these nice little anecdotes as if this is some kind of science or or something

Extrait 3 :

and um there is a lot of things to be questioned because that is also one problem in this field I mean there are academics who are scholars who do research and that but then there are... anybody can be an intercultural um trainer or teacher there is no

place where you can get specific qualifications, there are actually a lot of places where you can get little qualifications but what do that mean?

Dans son récit, B2 commence par souligner le fait que certains livres, qu'elle juge mauvais (*very bad books*) parce qu'ils proposent des listes culturelles, sont écrits par de grands spécialistes (*people who have big reputations*) (extrait 1). Puis (extrait 2), elle donne l'exemple de l'un de ces spécialiste, qui a connu une réaction très vive de la part de son public lors d'une conférence parce qu'il les sous-estimait (*underestimated the audience*) en leur parlant d'anecdotes sans intérêts (*telling all these nice little anecdotes*), sous couvert scientifique (*as if this is some kind of science*). B2 montre ainsi qu'elle intègre la turbulence n°2 (se détourner des tendances individualistes), qui intègre l'importance du langage et l'influence du chercheur et du praticien : tout ce qui est dit ne doit pas être pris pour argent comptant, aussi bien par le chercheur vis-à-vis de ses interviewés, que par le public par rapport aux spécialistes qui interviennent lors d'une conférence, ou par les étudiants en ce qui concerne leurs lectures. Une fois encore, il convient d'être critique envers ce qui est dit.

Enfin (extrait 3), B2 critique le fait qu'il n'y a pas de réelle formation à l'interculturel pour les enseignants et formateurs, et que n'importe qui peut se qualifier comme tel. Elle pose ici un problème majeur du champ, mais personne n'ira plus loin sur ce sujet.

Les termes utilisés par B2 et B3 dans ces extraits sont forts (*I refuse ; I hate ; very bad ; totally...*) et montrent qu'elles rejettent fortement les principes du culturalisme, sans jamais mentionner le terme. Ce faisant, ni l'une ni l'autre ne dira ce qu'elle-même pratique véritablement dans ses cours.

F4, également, mentionnera le fait que certains chercheurs ne sont pas forcément compétents en matière de tolérance envers l'autre :

F4 ... we know people who have not travelled at all and are very broad minded and then at the same time we know that the researcher... that even if you have lived abroad for years, it does not necessarily have to change your attitude towards others in general

F4 a obtenu un Master en communication interculturelle et son affirmation est relativement objective. Elle opère seulement un constat. Elle se reprend après avoir mentionné le mot de *researcher*, peut-être parce qu'il n'est pas opportun de critiquer les chercheurs et la recherche de manière général, surtout devant quelques uns de ses représentants. Pourtant, elle passe du nom général *people* au pronom *you* générique, qui ne paraît désigner personne en particulier, mais l'on peut deviner qu'elle parle bien des chercheurs à cause de cette correction.

De même, D2 critique les spécialistes qui ont élaboré le programme d'interculturel du centre de langue de l'université dans laquelle il travaille :

D2 our language center has run a um a course a virtual course called International Skills and when I first looked at it it it was obviously prepared by by somebody who um wasn't themselves very deeply familiar with this field and so you know it's it's typical it's just you know like taking Hofstede's dimension off the shelves and throwing them out there and saying this is how the world is...

D2 ne critique pas forcément le travail de Hofstede, mais la façon dont la ou les personne(s) qui a/ont construit le curriculum l'emploie(nt). Il précise de plus que cela se produit fréquemment (*it's typical*).

Contrairement à B2 par exemple, et à l'instar de A1, C1 affirme ne plus faire appel aux *gurus* de l'interculturel dans ses cours :

C1... I have changed the focus because earlier on I thought that I need to, you know focus on these gurus that are not gurus in my opinion anymore at all and um and focus on kind of very pragmatic things that's what I try to do even though I need to I'm well aware of the fact that I need to sort of make it make it theoretical and for that reason the students need to read a lot of articles about all kinds of studies and investigations [...] I've realized that the more down to earth the better.

Elle justifie le fait qu'elle a auparavant fait appel à des spécialistes de l'interculturel (qu'elle renie désormais) par le besoin de théoriser les cours et son ignorance en la matière. Cela prouve d'une part (indirectement), le manque d'ouvrages sur l'interculturel renouvelé à disposition des enseignants d'interculturel, d'autre part (et surtout), le manque de formation à l'enseignement de l'interculturel, dont nous parlerons plus loin. C1 explique ensuite qu'elle propose à ses étudiants de lire des articles que l'on peut deviner plus critiques et variés d'après son discours (*articles about all kinds of studies and investigations*) et qu'elle souhaite se focaliser sur davantage de pratique (*focus on kind of very pragmatic things ; the more down to earth the better*). Nous pouvons dire qu'elle fait entre autres référence à Hofstede et Trompenaars comme « gourous », parce qu'elle les mentionnera plus loin dans une critique plus vive, à la fois des spécialistes de l'interculturel en question, et de ceux qui y font référence :

C1... some professor who teach sort of business intercultural business communication or something like that they may still still sort of um um look at Hofstede and Trompenaars as the gurus somehow... that's what I hear from my students I mean who come to ours our program from other other schools as it were so they are really really horrified about the kind of criticism that has been posted against Hofstede and Trompenaars and I mean like ten years ago already.

Elle montre ici que ses cours n'ont rien à voir avec le genre de perception de l'interculturel véhiculé par ces « gourous », puisque ses étudiants sont « horrifiés » (*horrified*) par ce que nous supposons qu'elle leur fait lire concernant Hofstede et Trompenaars. On peut ainsi penser que ses cours se rapprochent d'une perception liquide de l'interculturel. Les autres participants ne feront à nouveau aucuns commentaires sur son intervention.

Alors que nous avons vu que les références à des interculturalistes « classiques » comme Geert Hofstede, Milton Bennett et Fons Trompenaars étaient fréquentes, seule C1 mentionnera un auteur qui semble se rapprocher des principes de l'interculturel par le mélange :

C1 ... actually one of the articles, when I'm thinking of the influences on my teaching or thinking, is Daphne Jameson's article from 2007 which is about

reconceptualization of cultural identity and she she talks about these different identities we have and the different forces like vocation and class and education lalala all these things and she emphasizes the fact that you need to know yourself first to be able to look at others and approach them...

Daphne Jameson est professeur en management communication à l'université de Cornell (E.U). L'article mentionné « *Reconceptualizing Cultural Identity and Its Role in Intercultural Business Communication* » (2007) s'intéresse au champ de l'*intercultural business communication* et cherche à démontrer qu'il est important de se focaliser sur la compréhension de soi, ce que montre bien cette définition de l'« identité culturelle » extraite de l'ouvrage mentionné par C1 :

Cultural identity is an individual's sense of self derived from formal or informal membership in groups that transmit and inculcate knowledge, beliefs, values, attitudes, traditions, and ways of life. A broad conception of cultural identity should not privilege nationality but instead should balance components related to vocation, class, geography, philosophy, language, and the social aspects of biology. Cultural identity changes over time and evokes emotions. It is intertwined with power and privilege, affected by close relationships, and negotiated through communication (Jameson, 2007, p. 199).

3.2.3.3 *Comment les discours des enseignants montrent des traces des principes de l'interculturel renouvelé lorsqu'ils s'interrogent sur les termes liés au concept*

Dans le groupe E également, nous avons pu trouver des discours qui comportent de nombreuses traces des principes de l'interculturel renouvelé, tels que nous les avons énumérés sous le terme de « turbulences » i.e. les changements dans la façon dont l'interculturel est renouvelé dans la recherche et la pratique. Dans cet extrait, l'enseignante E3 explique ce qu'elle entend par « communication interculturelle » :

I look at languages from the point of view of intercultural communication [...] you can't neglect the aspect of intercultural angles there because you always have to bear in mind that so for instance if you teach other skills let's say ... skills or salesmanship skills or negotiation skills so you always have to think "yes, but for what audience, where in contact with who" and how does the language you use that influence their concept of your message and the other way around and you have to know how they think what other values attitudes believes before you can understand what they really say so you should learn to interpret the message correctly and know how to give the message yourself to a certain target audience

Nous allons voir que la plupart des principes pour un interculturel renouvelé sont respectés : elle ne se focalise pas sur elle-même et tient compte du point de vue de l'autre (de l'importance du dialogue et évite ainsi les préjugés individualistes. Elle s'intéresse aussi à l'importance du langage : a) comment le langage qu'elle utilise peut influencer son audience et b), comment son entourage peut influencer ce qu'elle dit (et inversement) (turbulence n°2 :

se détourner des tendances individualistes). Elle est consciente de l'importance du contexte (auto-dialogisme, avec la voix d'une personne qui s'interrogerait elle-même : *what audience, where in contact with who* et *a certain target audience*). Elle perçoit les instabilités et les processus (*you should learn to interpret the message*) (turbulence n°3: il est préférable d'observer les exceptions, les instabilités et les processus plutôt que les simples structures). A travers tout ceci, on peut imaginer que même si elle ne le fait pas, elle est capable d'enseigner la communication interculturelle suivant les principes de l'interculturel renouvelé.

Dans les dialogues suivants, les participants du groupe C s'interrogent sur la définition du terme « culture » et débattent de la notion de mélange en Finlande et au Canada:

C3 it would be interesting to actually... hear I mean about a person who has never travel or lived abroad in a culture and teaches intercultural communication whether whether that can be seen somehow or or felt or

C1 can there be a person like that these days maybe I mean

C3 maybe

C1 yeah yeah

C2 of course um all of this comes down to how do you define culture

C1 exactly that's what I was thinking

C2 as you were saying you may have all the subcultures and everything and so you can live in one country and live in several cultures

C1 yes definitely

Le discours de C3 tend à être plutôt culturaliste, mais l'on y retrouve de nombreux questionnements concernant les principes du culturalisme ou d'un interculturel canonique au fur à mesure que la discussion avance. Ainsi, C3 pose la question de savoir s'il est possible d'enseigner la communication interculturelle sans avoir jamais vécu dans une autre « culture ». C1, dont le discours est majoritairement proche de l'interculturel renouvelé, mentionne le fait que personne dans nos mondes postmodernes n'est totalement isolé de la diversité. C3 reprend l'adverbe de C1 qui exprime l'incertitude (*maybe*) car elle considère que la diversité concerne les contacts entre « cultures »/nations. Comme il est rarement arrivé dans les discours que nous avons récoltés, l'enseignant C2 (dont les propos sur l'interculturel sont plutôt culturalistes) aborde la question de la définition du mot « culture », qui pourrait permettre à tous de s'accorder. C2 en arrive à la même conclusion que dans les groupes E et F, à travers un discours rapporté indirect de C2 qui cite C1 : il est possible de vivre dans plusieurs « cultures » à l'intérieur d'un même pays. L'importance de l'intersectionnalité (turbulence n°6) est ici soulignée lorsqu'il est question de *subcultures* et nous sommes bien dans une vision de l'interculturel renouvelé. Cependant, la recherche d'une définition en commun s'arrêtera là et le discours restera flou (que veut dire C2 par *and everything* ?).

De manière générale, ce qui étonne à la lecture de la transcription de ces groupes focalisés, c'est le manque de remise en question de ce qu'affirment les enseignants les plus critiques par leurs collègues. Se comprennent-ils ? Interprètent-ils les concepts et notions qu'ils utilisent de la même façon ?

3.2.3.4 *Un interculturel renouvelé difficile à faire entendre : les enseignants ne parlent pas de la même chose (influence entre les membres du groupe)*

Le dialogue dans le groupe C continue et l'on s'aperçoit que les multiples perceptions du concept sont souvent en présence dans une seule et même conversation:

C2 *um and for example if one lived in Canada where I come from... you can easily live in many different cultures and never leave the country*

C1 *well the same in Finland*

C3 *yes*

C2 *in a not the same extent*

C1 *yeah*

C3 *Well maybe not*

C2 *by any means*

C1 *but I think somebody from Vaasa and somebody from Lappeenranta I mean*

C2 *yes how true yes*

D'après cet exemple, ce ne sont plus les *subcultures* qui sont concernées, mais bien à nouveau les nationalités, puisqu'il est possible de vivre dans plusieurs « cultures »/nationalités différentes au Canada, mais pas en Finlande pour C2 (comme F1 l'avait aussi affirmé plus haut), du fait de son isolement. C1, qui a pensé immédiatement à la Finlande comme exemple similaire à celui du Canada (*the same in Finland*), semble finalement s'accorder aux propos de C2 (*yeah*, mais peut-être davantage par politesse puisqu'elle maintient son opinion par la suite) lorsqu'il affirme son point de vue (*by any means*) selon lequel le contact avec d'autres cultures ne se fait pas dans la même mesure en Finlande qu'au Canada (*not the same extent*). De même, C3, qui semble suivre les opinions de ses collègues, s'accorde d'abord avec C1 (*yes*), puis avec C3 (*Well maybe not*). C1 appuie son propos en mentionnant deux villes du sud de la Finlande assez peuplées, où les habitants seraient de ce fait davantage confrontés à la diversité. C2 s'accorde à son tour sur le discours de C1. Il s'agit probablement ici de politesse pour que chacun garde sa « face » et il paraît évident que les enseignants ne parlent pas de la même chose. C2 insiste néanmoins sur son idée :

C2 *but I was meaning in within Canada you can live in the world and have cultures from everywhere um more so than in Finland here you have a few Vietnamese who are hitting around a few Somali but it's*

C1 *yeah*

C3 *yeah in that way*

C2 *in that sense but yes there...*

C3 *so you theoretically have more contact with cultures but you still don't necessarily*

C2 *yeah*

L'intervention de C2 montre que, selon son point de vue, c'est la quantité d'interaction avec une autre ethnie qui fait la communication interculturelle et la diversité se compte en contact avec des étrangers. C3 essaie peut-être de dire que les interactions entre cultures ne suffisent pas (*but you still don't necessarily*), comme C1 le faisait remarquer lorsqu'elle parlait de son expérience en Angleterre, mais elle s'interrompra d'elle-même. C1 essaie d'ailleurs de faire comprendre au groupe qu'ils en reviennent toujours à la culture nationale :

C1 *yeah... but on the other hand now again we are talking about national cultures*

C2 *yes again yeah*

C3 *mmm*

C1 *so... because I I could see that somebody who because that intercultural communication kind of it is communication between different national cultures*

C2 *[inaudible] location*

C1 *yeah it is engineers and and um business people or doctors and clients and you know all that is kind of intercultural*

C3 *it is as well*

C1 *to some extent*

C3 *it is*

C1 explique à nouveau l'existence de la diversité à l'intérieur des personnes et tente ainsi de recadrer le sujet. Alors que leurs discours sont plutôt culturalistes, C2 et C3 semblent comprendre et être d'accord. Pour rebondir sur ce que dit C1, C2 rapporte les propos d'une autre personne dans un discours rapporté indirect, censé montrer la difficulté à se comprendre entre classe sociale (et donc pas entre nationalités) :

C2 *that reminds me of a story I heard somebody was talking about teaching business people and engineers and he was saying this Finnish engineer went to India and was went to was taken to a railway station and was talking to the guard on duty and the Finnish engineer asked what was the throughput of passengers within the direction of this and this and the other person went uh? So there was all this cultural thing of being able to [inaudible] level*

Mais son exemple concerne un ingénieur finlandais et un gardien indien (ou peut-être d'une autre nationalité). L'explication ne vaut plus pour soutenir les propos de C1, car C2 parle une fois encore de problèmes liés à la communication entre les « cultures »/nationalités. Au final, on ne sait pas vraiment s'il parle d'un problème de langue, de « culture »/nationalité ou de classe sociale car *cultural thing* peut aussi bien être compris sous l'angle du culturalisme (et donc concerner les cultures nationales), ou son propos peut avoir été influencé par ceux de C1 et *cultural thing* peut alors référer aux *subcultures*. Il aurait été plus facile de le déterminer si seulement les nationalités n'étaient pas entrées en jeu dans cet exemple.

La turbulence n°6 (prendre en compte l'importance de l'intersectionnalité) se retrouve souvent dans le discours de C1, par exemple lorsqu'elle parle de son cours d'*intercultural business communication* (les membres du groupe C sont tous trois spécialisés dans le business), où l'on note aussi la présence de la turbulence n°2 (se détourner des tendances individualistes), particulièrement en ce qui concerne le langage :

C1... we believe that business is one culture and then within that intern culture of international business there is corporate cultures and um then of course there are national cultures but all those people with their specific national culture they are also part or members in many different groups so we actually try to if not play down the national but somehow all the time remind the students of these other forces that are at play and especially language I mean English and English used as a lingua franca I think that's the kind of um the mission of the course to make the students aware of this playing ground in a way remind them of the fact that when they use English is not with native speakers they would use it's with representatives of other cultures and that mix can get really horrible in the end ...

Son intervention montre clairement des traces d'un interculturel renouvelé car dans la première partie, a) elle englobe toutes les « sous-cultures » (*there is corporate cultures*) relatives à la « culture » des affaires internationales (*culture of international business*), b) elle reconnaît que les cultures nationales existent (*of course there are national cultures*) mais qu'elles ne sont pas les seules (*many different groups*) et c), elle rappelle que chaque membre d'une culture nationale fait aussi partie de plusieurs groupes. Dans la deuxième partie de son énoncé, elle explique comment ses collègues et elle-même (*we*) parviennent à traduire cela en enseignement : d'une part ils tentent de rejeter le culturalisme (*play down the national*), d'autre part ils tâchent de montrer à leurs étudiants que d'autres éléments entrent en jeu, comme l'anglais, qu'ils envisagent comme une *lingua franca* qui peut être utilisée avec des natifs et des non natifs (qu'elle nomme ici des *representatives of other cultures*, ramenant le terme *culture* à celui de nation). La réaction de C3 suite à cette intervention est intéressante dans le sens où elle montre bien que C1 et C3 ne parlent pas de la même chose :

C3 do you actually have international students on your courses as well?

C1 yeah we do, yeah

C3 so it's a bit different because most of my students are Finns so it's easier to focus on differences

[...]

C1... I didn't even ask my students about their nationality I decided I did that in purpose somehow I learnt to know the students learn to know it during the course but I didn't want to make it an issue...

On voit bien dans ce dialogue l'influence des enseignants les uns sur les autres. Les discours sont clairement en opposition et, dans tous les groupes, la discussion se déroule autour d'un sujet qui n'est pas compris de la même façon, mais qui est néanmoins partagés, sans pour autant faire l'objet d'un débat. Ainsi, il arrive fréquemment qu'un enseignant s'accorde sur

des propos théoriques « politiquement corrects », alors que son propre discours montre le contraire. Ils arrivent pourtant à co-construire du discours sur l'interculturel.

Dans le dialogue suivant (groupe F), F1 mentionne un ouvrage qui traite des femmes immigrantes qui ont réussi en Finlande¹³⁰ et qu'elle considère comme étant très intéressant parce qu'il parle du point de vue des femmes immigrées :

Very interesting research and I could identify great deal with it because it says that you you are constantly having to recreate yourself, constantly moving from moving f... never doing your own work but recreating and recreating and always having this tremendous guilt that you don't speak Finnish well enough that you are inadequate and that you have to learn more, it's very interesting

Nous sommes ici clairement dans une vision culturaliste de l'interculturel car F1 réfère à un ouvrage qui aborde les problèmes de femmes immigrées. Elle utilise le *you* générique et s'inclut elle-même dans ce groupe (*I could identify*). Nous mentionnons cette intervention pour expliquer ce qu'il se passe dans la suite du dialogue :

F6 ... I think it's um um if you look at transnational children for example nowadays how much can you define that they are representating to particular cultures and how much it is

F1 No they don't

F6 you know a question of um, you know, mixing things and creating something new and that the book that or the research that you are refering to was criticized by some res... other researchers from the fact that there is... the success is defined from a very Finnish perspective

F1 that's... I didn't go deeply into it I just [inaudible]

F6 For example the African women are are considered successful when they are doing like Finnish women: they have their personal jobs, they have their personal bank accounts, they are like, you know, individual um... you know, it's a [inaudible], you know, doing things on their own and just really acting as Finns so that is like assimilating to a Finnish culture and that is considered as success

Le discours de l'enseignante F6 montre une tendance à l'interculturel renouvelé car au début de son intervention, elle parle clairement des mélanges qui traversent nos sociétés postmodernes (*how much can you define that they are representating to particular cultures ; mixing things*). Elle attaque ensuite l'ouvrage dont parlait F1 en s'appuyant sur les critiques de certains chercheurs, qui reprochent à l'étude son ethnocentrisme. Ce faisant, F6 montre qu'elle se rend compte du fait que les chercheurs eux-mêmes font preuve d'ethnocentrisme lorsqu'ils jugent les autres, qui sont souvent ceux d'une autre nationalité/ethnie (turbulence n°2: se détourner des tendances individualistes). Enfin, F6 remet en cause la définition du « succès » telle que présentée par les chercheurs, qui se baseraient sur le point de vue finlandais (*the success is defined from a very Finnish perspective*). F1 s'accorde finalement à la façon de penser de F6 (*No they don't*) et tente de se justifier en précisant qu'elle n'a pas

¹³⁰ Tiilikainen (2008).

approfondi sa lecture de l'étude. Les enseignants interrogés s'entendent souvent sur les principes de l'interculturel renouvelé proposés par leurs collègues, mais continue néanmoins à enfermer les individus dans une culture. Dans la suite du dialogue, le phénomène est élargi aux femmes en général, de toutes les nationalités, comme le montrent les propos de F6 :

F6 um and that's why also I... it was explained that that's why they have such a tremendous guilt and you know need to... you know cr... do something else that they are not

F1 they're not as good as they are in other words

F4 I'm not sure I'd suffer from that

F6 but don't all women?

F1 I don't know

F6 Don't we all?

F2 it's not happy that they are... it's not good enough that they are happy well balanced human beings you need to be succeeded.

L'enseignante F1 modifie à nouveau son discours lorsqu'elle admet que les immigrantes ne sont pas aussi bien considérées qu'elles devraient l'être, du point de vue finlandais. L'enseignante F4, dont le discours montre beaucoup de traces de l'interculturel renouvelé, dévie la conversation sur sa propre condition (en tant que femme ou immigrée ?) et F6 élargit le débat à toutes les femmes (turbulence n°7: prendre en compte l'importance de l'intersectionnalité). F2, quant à lui, élargit encore le débat à tous les être humains en général, qui ne doivent pas seulement être heureux mais doivent réussir, d'après une voix doxique qui fait certainement référence aux critères sociaux de nos sociétés contemporaines (*you need to be succeeded*). Ils semblent tous s'accorder ici, sans forcément s'en rendre compte, sur le fait que nous sommes avant tout des êtres humains régis par des règles tout au moins aussi complexes que celles qui gouvernent la vie des immigrés, alors qu'ils n'ont pas la même vision de l'interculturel, comme nous l'avons vu tout au long de notre analyse. Cette orientation de l'interculturel est proche de l'interculturel renouvelé, notamment de celle de Baumgratz-Gangl (1993), qui propose de se concentrer sur les ressemblances entre moi et l'autre et tend de ce fait vers l'humanisme. Contrairement à l'approche culturaliste/solide qui détermine l'individu selon son appartenance culturelle, c'est l'identité individuelle qui importe, plutôt que l'identité collective.

3.2.3.5 Une perception politiquement correcte de l'interculturel

Dans le groupe B, la discussion commence avec une perception plutôt différentialiste de l'interculturel, pour la majorité des participants, puis, au fur à mesure de la conversation et alors qu'ils s'influencent les uns les autres, les discours deviennent plutôt janusiens, pour ensuite montrer davantage de preuves de questionnements. L'enseignante B2 décrit la façon dont elle perçoit l'interculturel et comment elle l'aborde en classe. Elle mentionne plusieurs points importants :

B2 ... *it's not that you reach a certain level and you can do it it's the same in language you may reach a certain level but if you don't use the language and keep going you gonna lose what you what you have, so it's not that you get this wisdom like in school and suddenly you can do this, it's something... it's understanding that you always have to apply effort to understanding the situations that you're in you have to ask questions about what happens what the other wonders and most importantly what happens inside you, how you react to different things and why you do that. that's how you get to learn about what you've been taught in your own cultural perspective, so I always tell the students that it's not that it's not like a school subject that you get all this knowledge and then you can do it*

Alors que nous avons relevé de nombreuses traces d'un interculturel différentialiste ou janusien dans le discours de B2, celui-ci contient également plusieurs principes de l'interculturel par le mélange. Le premier point abordé par B2 est a) la compétence interculturelle est un processus qui ne se termine jamais (*it's not that you reach a certain level ; you always have to apply effort*), b) il convient de se mettre à la place de l'autre (*what the other wonders*), c) de faire une introspection sur soi (*what happens inside you, how you react to different things*), d) de se décentrer et prendre conscience du fait que l'on a acquis un certain capital par nos parents, nos amis, les médias, selon le contexte d'où l'on vient (*you get to learn about what you've been taught in your own cultural perspective*)¹³¹ et e), on n'apprend pas à être interculturellement compétent seulement en théorie mais aussi en pratique (*it's not like a school subject*). Cependant, comme beaucoup d'autres enseignants interrogés, B2 ne dira pas ce qu'elle enseigne concrètement en classe pour parvenir à faire comprendre ces principes aux étudiants, et l'on ne peut dire s'il s'agit d'un interculturel de façade ou non.

Ainsi, malgré un discours sur l'interculturel fréquemment teinté d'essentialisme, les propos de B2 révèlent aussi un grand nombre de preuves d'un discours proche de l'interculturel liquide, comme dans cet autre exemple :

B2 *it's important when you're talking about intercultural communication: cultures don't meet, people meet [...] nobody is a culture so you've got to always keep in mind what is the individual and what is the cultural [...] it's very difficult sometimes to know how human is this and how cultural is this and that's why you have to learn to suspend judgment and keep an open mind and sort of investigate and find out because some of those things I do agree B1 that they're are some kinds of human things but we can read the signs incorrectly sometimes*

Elle dit clairement ici que ce sont bien les personnes qui se rencontrent et non les cultures (*cultures don't meet people meet ; nobody is a culture*). Elle affirme, de plus, qu'il faut bien garder en tête la notion d'individu en contraste avec celle de culture. Ce discours rappelle ce que nous disions à propos de la façon politiquement correcte de parler de l'interculturel, qui dévie souvent de la façon dont il est pratiqué. La suite dénote également un bien pensé qui peut parfois être difficile à enseigner : *you have to learn to suspend judgment and keep an open mind and sort of investigate*. Le vocabulaire imprécis peut servir d'indice pour montrer cela (*some kinds of human things*) et l'on peut se demander ce qu'il faut rechercher et

¹³¹ Quoiqu'il n'est pas vraiment possible de savoir si ce point est perçu de la même manière par l'enseignante, i.e. si c'est ce qu'elle voulait dire exactement.

examiner de si près exactement (*investigate and find out*). Le fait que l'on peut parfois interpréter les signes de façon incorrecte devrait être davantage développé dans les cours d'interculturel ; aborde-t-elle ce point dans sa classe ?

3.2.3.6 *Turbulence n°3: il est préférable d'observer les exceptions, les instabilités et les processus plutôt que les simples structures*

De nombreuses traces de ce changement peuvent être relevées dans les discours des enseignants, mais elles sont généralement liées à « ce qu'il faut dire », i.e. à des propos politiquement corrects, qui se trouvent souvent annulés par des discours contraires dans le même énoncé. On retrouve des indices de cette turbulence qui ne sont pas réfutés, principalement dans les propos des enseignants dont le discours a tendance à être proche de l'interculturel renouvelé :

B3... *you can't duplicate anything it's just that context... it's all about living in the moment sort of, it sounds vague but that's what it is*

B3 prévient en quelque sorte ses collègues que ce qu'elle leur dit peut sembler vague, abstrait (*it sounds vague*), mais elle affirme néanmoins clairement son propos (*that's what it is*): les listes culturelles ne sont pas valables (*you can't duplicate anything*) et l'interculturel dépend du contexte. De même lorsque B4 et B1 parlent de ce qu'il se passe dans la société d'aujourd'hui, elles accentuent l'importance du processus de réflexion :

B4... *people are so accustomed to get you um everything on one screen they they put on internet and and they find a few sentences and that explains you everything of whatever it is, mathematics and and so on and and and that's make make teaching difficult how to um inspire the students to learn themselves or or or to study themselves*

B4 critique le fait que les gens (*people*) (auxquels elle ne s'inclut pas (*they*)) sont trop habitués à recevoir des listes culturelles qui expliquent tout (*explains you everything*). On devine qu'elle parle en fait des étudiants dans la dernière partie de son énoncé, lorsqu'elle dit qu'il est difficile d'enseigner aux étudiants à apprendre par eux-mêmes à cause de cela. Ceux-ci seraient en quelque sorte conditionnés (*people are so accustomed*), apparemment par la technologie (*internet*). B1 rebondit sur ces propos et ajoute que l'apprentissage des processus de réflexion a tendance à être oublié :

B1...*what tends to happen in society today is just people forget there are processes they think knowledge is just a cold fact and um and even or or everything is like can be learned and studied on your own but nobody seems to understand the processes...*

Elle critique elle aussi les listes toute faites et insiste sur l'importance des processus de réflexion.

3.2.3.7 *Turbulence n°4: il est impossible d'obtenir des résultats exhaustifs*

Il est important de se souvenir qu'il est impossible d'obtenir des résultats exhaustifs, c'est-à-dire que tout ne peut être expliqué, surtout en ce qui concerne l'interculturel. Cela est encore difficile à accepter, même pour les enseignants que nous avons interrogés. En effet, nous avons dit plus haut (dans notre section introduisant les turbulences) que cette idée n'avait pas encore gagné beaucoup de terrain en ECI car la prédominance du culturalisme impose un « terrorisme de la cohérence » (Maffesoli, 1985, p. 28), en essayant de prouver que l'on peut expliquer les rencontres dites interculturelles par la culture uniquement et que l'on vit dans un monde où tout peut être expliqué. Or, ce n'est pas le cas si l'on considère a) qu'un grand nombre des phénomènes que nous expérimentons proviennent du jeu, de l'imaginaire et du rêve (Maffesoli, *ibid.*) et b), que les identités sont co-construites, négociées et instables. De la même façon, on ne peut pas tout connaître de l'autre.

Ainsi, C2 parle du journal de bord qu'il demande à ses étudiants de tenir sur leurs sentiments et leurs préjugés/suppositions/hypothèses (*assumptions*), dont ils parlent ensuite en classe ; C3 lui demande s'il arrive à obtenir même les préjugés négatifs que les étudiants pourraient avoir. C2 répond qu'ils sont en général très polis et conclut :

C2... you can't quite get the deep depth of what you'd want

C1 but on the other hand they get into the deep end in their thoughts

C2 admet qu'il ne peut pas connaître les pensées des étudiants, même s'il le souhaitait, tandis que C1 relativise en ajoutant que ces derniers sont capables de comprendre ce que les enseignants essaient de leur apprendre, dans le fond (*the deep end in their thoughts*), impliquant que l'enseignant ne peut vérifier ce qu'ils pensent. Or, il est possible avec une formation d'apprendre des techniques d'évaluation de la compétence interculturelle, comme une série de questions à poser avant et après le module pour se rendre compte de l'évolution du mode de pensée des étudiants. Mais il n'est pas possible d'apprendre à sonder leurs « pensées profondes ». D1 suit la même logique que C2 :

D1... I feel that I um I'm losing something if I don't know what they are thinking where they are, if I don't feel the process, if I don't know what's go... what's happening in their minds or in their head

C2 avoue être perturbé s'il ne peut connaître ce qui se passe dans la tête de ses étudiants. Ce faisant, il ne dit pas qu'il est impossible de tout expliquer, mais seulement que ne pas avoir d'explications, de preuves de compréhension de la part de ses étudiants, est frustrant. On voit encore à quel point cette turbulence est difficile à intégrer dans l'ECI.

3.2.3.8 Turbulence n°6: prendre en compte l'importance de l'intersectionnalité

Quasiment tous les enseignants se rendent compte des problèmes liés au culturalisme. L'enseignante F4 donne clairement son point de vue à ce sujet : *I think that that maybe the issue with with intercultural communication is not necessarily the emphases on the culture as a national culture but on... interpersonal differences*. Pour elle, ce n'est pas la « culture »/nationalité d'une personne qui est en cause dans l'interculturel, mais les relations interpersonnelles, se ralliant ainsi à la perception de l'interculturel qui reconnaît les « diverses diversités » que nous évoquions plus haut. Elle tient compte ainsi de la turbulence n°6. Il s'agit pour elle d'un processus de réflexion, lorsqu'elle parle du rôle des enseignants dans la préparation des étudiants Erasmus: *that's where this all process of reflection and teaching gives them the tools it takes to help them slowly develop this this more global perspective, that's not me and them, it's us*. Comme nous l'avons vu, changer la façon de rechercher et d'enseigner l'interculturel passe aussi par un élargissement des points de vue à une vue d'ensemble plus globale (Holliday (2011a, p. 27) (*more global perspective*)). Parvenir à faire comprendre ce processus de réflexion aux étudiants pour les aider à négocier l'étrangeté, à faire face à l'insécurité et à l'ambiguïté qui entoure tout changement de situation nécessite un effort de la part des enseignants. L'objectif est pour F4 de faire comprendre aux apprenants que le soi et l'autre sont liés. Elle utilise pour cela un jeu de pronom : l'opposition *me* vs. *them* que nous avons plusieurs fois relevée (*that's not me and them*) et le *us* (*it's us*). F4 parle ici de la façon dont chacun réagit à de nouveaux environnements, selon sa personnalité :

...the people that we are teaching are people who are more like me [...] who need more need a little bit more security a little more help in negotiating the the strangeness and the the insecurity and in particularly the ambiguity that comes with any new any new situation not just intercultural but any new situation...

Elle prend en compte son expérience personnelle et précise qu'elle ne parle pas uniquement des situations qui concernent différentes cultures (*not just intercultural* dans le sens où ils en ont parlé jusqu'ici, c'est-à-dire un dialogue entre les « cultures »/nations) mais bien tous types de situation (*any new situation*). Elle reprend en cela l'un des principes de l'interculturel dans sa perception par le mélange qui considère que lorsqu'il y a un échange interculturel, a) plusieurs « cultures » entrent en jeux, comme nous l'avons déjà vu : sexuelle, générationnelle, professionnelle, régionale, religieuse etc. (turbulence n°6: prendre en compte l'intersectionnalité), c'est pourquoi on ne peut parler d'une seule culture pour tous les habitants d'un même pays, mais aussi b), le contexte (l'état d'esprit du moment, la relation avec le(s) interlocuteur(s) etc.), (turbulence n°3: il est préférable d'observer les exceptions, les instabilités et les processus plutôt que les simples structures). Ce point semble être partagé par d'autres enseignants durant cette discussion :

F2 the middle class in France, Britain, America, Germany already share a culture they have no cultural communication problems and yet within Finland the ruling classes and the poor peasants in X don't communicate [...] even if they read the same newspaper and they watch the same hockey games, there is no communication so we have a a problem with intra-cultural communication

F1 *yeah so this goes to the question of culture, what is culture, women is culture men is culture class is culture, food culture there's so many cultures that we're talking about.*

L'enseignant F2 mentionne la façon dont les classes moyennes de plusieurs pays d'Europe partagent davantage de points communs, que différentes classes sociales au sein d'un même pays. L'enseignante F1 est du même avis, alors qu'elle continue néanmoins à réduire l'individu à une seule appartenance culturelle comme nous l'avons vu précédemment.

Enfin, dans le groupe B, B1 explique qu'elle se sent plus proche des personnes qui sont expatriées, comme elle, que des personnes de sa propre « culture » (qu'elle utilise pour « nationalité ») :

B1... *my culture has more to do with... I think being an expatriate of anywhere is more binding than being of a culture. I I feel closer to people who have lived in other countries than people who have only lived in one country, I've noticed that that I gravitate and feel more in common with other expats regardless of the background, then the other thing even more importantly is, if I'm around artists, if I have to be with the the basic general public at anywhere, I'm gonna be miserable...*

B2 *um but that's that's another kind of cultural group and you that's the kind of cultural identity that maybe the strongest for you and you feel the most comfortable with*

En parlant de son expérience personnelle, B1 montre qu'elle comprend que la culture nationale n'est pas la seule qui la définit (*more binding than being of a culture*), mais qu'elle peut aussi s'identifier à d'autres groupes, comme celui des expatriés ou celui des artistes, comme nous l'avons vu au début de notre analyse. Cependant, il semble que, pour elle, le terme « culture » ne concerne que les groupes nationaux et pas le groupe des expatriés (qu'ils soient de même nationalité ou de nationalité différente), pour qui elle utilise le terme *people*. B2, qui se considère et est considérée comme une experte en communication interculturelle, explique en termes plus « appropriés » le phénomène que vient de décrire B1 : B2 nomme ainsi le groupe des expatriés un *cultural group*, qui possède une *cultural identity* à laquelle elle associe B1. Alors que B1 semblait (consciemment ?) éviter les catégorisations, B2 la ramène à cela. Nous avons pu relever la turbulence n°6 pour B1 et B2, qui se rendent bien compte de l'existence de « cultures »/groupes autres que le groupe national, mais nous avons vu aussi que B2 catégorise toujours les personnes dans des groupes, même si elle réduit ces groupes.

3.2.3.9 *Le manque de formation à l'interculturel se fait fortement ressentir par les enseignants*

Nous l'avons relevé à plusieurs reprises, et cela est particulièrement flagrant lorsqu'ils expriment leurs sentiments par rapport à leur capacité à enseigner l'interculturel :

C1...*I feel I'm not an expert because it's a you know it's just like was given to me like teach you this amen*

Plus loin, C1 est plus précise :

C1 *I think my basic influence is, you know, this concept that we created that is this business English lingua franca, BELF, because when I taught the course for the first time I felt a total novice I thought that "why do I have to teach this course" because I don't know the content or the subject as it were, then I realized that "oh" after talking about it with my colleague colleagues I realized that "of course I know it from this perspective and I know it quite well because we've done kind of detailed investigations into into the discourse and we've interviewed people about their use of language and how how they approach these colleagues from all over the world and what's difficult and what's easy and so forth" so I think that is being the main influence and that includes the influence of business...*

Elle avoue tout d'abord son ignorance en la matière, lorsque son université lui a confié le cours *Intercultural business communication* (*I felt a total novice*) et son sentiment d'insécurité, d'inconfort dans un discours auto-représenté (*why do I have to teach this course*). Puis, elle explique comment elle a appris à exploiter ses connaissances et son expérience pour enseigner l'interculturel selon l'angle qu'elle maîtrisait, à travers un discours auto-représenté (*I know it from this perspective and I know it quite well*): elle utilise l'anglais des affaires comme *lingua franca* et son expérience de recherche dans l'étude des discours, particulièrement à partir de l'utilisation du langage de personnes qui travaillent à l'international. Elle n'a donc reçu aucune formation et cela s'est ressenti au niveau de son insécurité à parler du concept. C1 affirmera ensuite que des études sont nécessaires pour pouvoir enseigner des savoirs :

...you need you know something to be able to look at your doings you know analytically in a way

C3, dont le discours est plutôt culturaliste, dit qu'elle se base sur ce qu'elle a appris lorsqu'elle était étudiante :

I don't know really where my influence comes from but maybe from the time when I was a student myself and I was kind of taught this myself but then of course that was quite a while ago, things have changed a bit

Elle semble réaliser dans le même temps que cela n'est pas une bonne méthode car elle-même n'a pas vraiment été bien formée à l'interculturel (*I was kind of taught*) et qu'il est nécessaire d'évoluer (*that was quite a while ago, things have changed a bit*). Elle admettra aussi plus loin : *I don't actually know very much about the things I teach*. Ces extraits montrent la détresse des enseignants devant ce type de cours et l'importance de la formation dans ce domaine.

Dans le groupe B, B2 parle des études sur les réfugiés et du manque d'éducation à la communication interculturelle :

... a lot of research hasn't been done so that... in this kind of intercultural competence, so this cultural general thing, people are not so, have not been so specifically educated to realize even what is communication how culture influences communication and who we are as cultural beings, what does that mean...

Pour elle, la communication interculturelle concerne bien les « cultures » et principalement les populations à problèmes comme les réfugiés. Cela se voit par l'utilisation de *intercultural competence*, qu'elle semble confondre avec le culturalisme sans toutefois le mentionner (*cultural general thing*). Son discours reste flou en ce qui concerne la dénomination des termes, par l'emploi d'un vocabulaire imprécis (*general thing*) pour désigner ce qui a trait à l'interculturel. Cela se confirme à nouveau à la fin de son énoncé : *culture influences communication...* Il est difficile de savoir ce qu'elle veut dire exactement lorsque l'on sait que son discours est plutôt janusien, à tendance culturaliste.

D2 a obtenu le Master en communication interculturelle d'une université du sud de la Finlande et a suivi un programme de formation de formateurs de communication interculturelle en entreprise, en Allemagne, qui l'a beaucoup aidé à se sentir à l'aise pour enseigner dans une classe ou en entreprise (*I'm comfortable working corporately or in a classroom*), ainsi qu'un autre programme en Chine dont il ne donne pas les détails. Il est le seul à dire à plusieurs reprises que les formations qu'il a suivies l'ont beaucoup aidé dans sa façon d'enseigner l'interculturel, et que son Master l'a influencé :

I've done training in China and here in Finland um, you know, it's I think that adds a lot [...] my ways of teaching have have been influenced by the the additional training that I had um after I actually earned my Master's degree

Mais il ajoute que la pratique est plus importante que la théorie car les cours qu'il a suivi ne lui ont pas vraiment permis de former des personnes à l'interculturel :

...I think the professional development is probably the most you know the most important, the the academic was of course absolutely essential um but it didn't really help me to learn how to um train people

Cela peut montrer le manque d'efficacité des formations qu'il mentionne. En ce qui concerne les formations à l'interculturel pour les étudiants en Finlande, plusieurs enseignants déplorent l'abandon de certains programmes, qui ne leur laisse présager rien de bon pour l'avenir de l'ECI :

B2... I have this feeling that in Finland in some ways things have gotten more generalized like there's more maybe intercultural touch upon in different places but on the other hand it's gotten worse because of this situation in X that X retired and there is no replacement and I think there's a question about whether there will be a

replacement there and then this past year our intercultural communication studies program in X had to be frozen due to lack of resources...

C1...what I know is that there is one professor in intercultural communication in X, X, and I know that her professorship I mean she retired and there's nobody taking care of the professorship I just heard so I don't I mean that isn't a very good sign I understood from these people who are more into this

3.2.3.10 Des métaphores qui traduisent bien la liquidité de l'interculturel

Nous avons dit que nous souhaitions, grâce à cette question, provoquer la production de métaphores comme point de départ d'une ligne conversationnelle qui pourrait donner des résultats fructueux pour l'analyse. En effet, les métaphores représentent un bon moyen d'analyser l'identité car elles permettent d'établir des comparaisons entre plusieurs réalités, et aideront ainsi à mettre en avant les perceptions de l'interculturel des enseignants. A la question *What metaphor would you use for describing your identity as an intercultural person*, les participants montrent qu'ils comprennent que l'interculturel est un processus en perpétuel mouvement, qui varie en fonction du contexte. Cela peut se traduire par le changement de forme¹³² :

C1... I feel like an ameba [...] that changes its shape and one time the left side is big and sort of dominating and then an other side of the ameba... that's how I feel that I I am changing, try to, you know, do this that and the other

A1 I think it's something... quite fluid somehow I don't know it would be sort of a... a blob of jelly something that moves and changes shape...

Cela peut aussi passer par la superposition de différentes couches pour C2 : *an onion with the different layers* ou encore *a person dressing for the weather you put on different clothes*, ou par le changement de couleur avec la métaphore du caméléon pour C2, E1 et E2. Pour C2, une personne « interculturelle » est *a contortionist [...] so that you can adapt yourself in that way*. E1 se compare à un pont : *I'm a bridge between cultures that I have one foot in one culture and then another one*, tout comme F2, qui utilise aussi la métaphore du pont pour parler de son expérience de l'interculturel :

F2...it's a river with two banks and there's bridges across and you don't know whether to cross the bridge completely or are you happy just looking across the river and admiring the bank and when you've cross the bridge do you want to go back or do you just look over your shoulder and think "mmm" so this it's an ambiguity a a lack of decision an inability to commit totally not no good not a positive fact but I think that every person living in a as an immigrant in any society feels this...

¹³² Voir Achard-Bayle (2001) sur les métaphores animales et les métamorphoses.

Ces exemples se focalisent davantage sur le passage entre plusieurs « cultures » et l'adaptation à diverses « cultures ». Cela se voit surtout dans la métaphore de E1 (*a bridge between cultures*) et F2 (*living as an immigrant*), tandis que nous ne pouvons le démontrer pour C2 et E2. Les métaphores de A1 et C1, quant à elles, révèlent que les enseignants sont conscients de la multiplicité des identifications qu'une personne expérimente au quotidien et de la fluidité des rencontres, car elles traduisent davantage la métamorphose que le cloisonnement entre identités et les passages de l'une à l'autre.

Dans l'extrait suivant, A2 critique une perception de l'interculturel qui semble catégoriser les personnes en fonction de ce que l'on pourrait traduire par leur « casquette » :

A2 one metaphor that that gets used in in sort of uh superficial discussion about postmodernity is is that people wear lots of different hats... and in one sense I don't like it as a metaphor because uh it's too it's too superficial and it's too reified that 'this hat is this hat and that hat is that hat' or actually it's as though... it's of... they all blur into each other more but on the other hand I I I think it does perhaps catch something of an experience of... um....different...uh different clusters of who I am and what my experience is and how I relate to people and what languages I use being activated in different situations...

Il semble qu'il réfère à ce que nous nommons un « interculturel de façade » (*superficial discussion about postmodernity*), i.e. un discours qui paraît proche de l'interculturel renouvelé mais qui n'en est pas un parce qu'il enferme les personnes dans des boîtes (*different hats*). Le fait de porter différents chapeaux peut vouloir signifier que ce point de vue comprend que notre identité varie en fonction du contexte (*different situations*), mais l'exemple qu'il en donne ensuite en prenant la voix d'une personne qui aurait ce discours superficiel sur la postmodernité (*this hat is this hat and that hat is that hat*) montre que l'interprétation qui en est faite est simpliste car les identités/chapeaux pourraient se substituer les uns aux autres (*they all blur into each other*) dans une idée contradictoire, puisqu'ils correspondraient à des entités bien séparées qui seraient reliées chacune à une attitude bien précise (*this hat is this hat... ; different clusters of who I am*). Du point de vue de l'interculturel liquide, on pourrait dire que ces casquettes constituent un tout qui forme la personnalité. A2 semble bien critiquer le fait que la culture est souvent utilisée comme excuse pour justifier les comportements (*it's too reified*). Cependant, il convient que cette perception a quelque chose d'intéressant dans la mesure où elle permettrait de voir comment chacun réagit différemment dans tel ou tel contexte. Il semble que lui-même ne soit pas sûr de ce qu'il avance (hésitations, *perhaps*) et ne reprend pas la métaphore à son compte, mais précise bien qu'il s'agit d'un fait rapporté. A1, également, parle de l'importance du contexte lorsqu'elle donne une métaphore pour se décrire en tant que « personne interculturelle » :

A1 English sticky yes and that and just lots of dried fruits and things like that and and... yeah absolutely packed with things going on and the ... really hard to get, to grips with but the whole of course was um was like that and I I like quite like that metaphor but it's not to do with identity it's more to do with it's more to do with certain um... encounters that you have that are really something....

Elle compare l'interculturel à plusieurs parties qui seraient indissociables l'une de l'autre, avec l'idée d'une énorme quantité (*lots of*), d'une accumulation (*absolutely packed*) et de la

difficulté à le saisir (*really hard to get*). On pourrait penser qu'elle fait référence aux différentes facettes de l'identité, mais elle précise à la fin de son énoncé qu'elle parle en fait des différentes rencontres qui comptent dans une vie (*encounters that you have that are really something*). Il est encore possible de penser qu'elle corrige son propre discours qui concernait au début les identités pour l'orienter sur les rencontres. Avec cette précision à la fin de l'énoncé, il est difficile de parler d'interculturel par le mélange et l'on ne peut être sûrs de comprendre ce qu'elle veut dire exactement.

A3 donne une métaphore qui permet de rendre compte du fait que nous sommes liés à une histoire, des traditions etc., mais qu'en même temps, nous faisons notre propre expérience, qui est unique :

A3 ... the John Donne poem of every man is an island which actually says that that, no man is an island, because because really we're all sort of um as the poem goes we're all attached to the main land but then [inaudible] it's not really true because.. in fact every man every man is a peninsula because on the one hand we're attached at one side to a a continent of of history and culture and tradition where we grew up but then on the other hand we also have one sea, one side of us always open to the open sea and to new influences and change and everything...

Il est difficile de savoir ce qu'elle entend par « culture » car elle semble se rendre compte du fait qu'une culture ne désigne pas un tout pour parler d'une nation entière. En effet, elle mentionne aussi l'histoire et les traditions et l'on peut penser qu'elle parle de la Culture avec un grand « c » : tout ceci influence notre vie, mais pas uniquement. A3 mentionne en plus de cela les autres influences qui nous accompagnent et forgent notre/nos identité(s) au cours de notre vie (*one side [...] everything*). Dès lors, son discours semble bien être ici celui d'un interculturel renouvelé.

Puis, A1 fait le lien avec la métaphore de A4, qu'elle connaît parce qu'il a écrit un ouvrage à ce sujet. A4 explique sa métaphore :

...we're all different from each other just like my fingers are but the thumb thumb is even um more different but of course contexts are all different also but some are more common than others but fingers and thumbs they grow up with the palm of my hand just like we grow up in a culture and we cannot function in an acceptable way unless we are aware of what the limits are in being... this or that...

A4 commence par expliquer que nous sommes tous différents et en même temps tous liés (comme les doigts de la main), mais que certains sont « plus différents » que d'autres, qu'il associe au pouce (il citera comme exemple de « pouce » un peu plus loin : *just imagine that I'm a hockey player in Finland and I tell you I really like to belly dance*). Il fait le lien avec les différents contextes dans lesquels nous interagissons et affirme également que certains contextes sont plus ou moins particuliers que d'autres (*some are more common than others*). On comprend qu'il parle ici d'exceptions, qui entrent elles-aussi dans une certaine case. Il essaie ensuite dans sa théorie de trouver des règles satisfaisantes qui pourraient expliquer les rencontres et catégorise en fait les personnes comme des doigts (tous différents), qui apparemment peuvent se transformer en pouces dans certains contextes, mais qui sont tous reliés à la paume de la main, qui représente la « culture », le pays d'où l'on vient dans ce cas,

qui régit nos comportements et nous impose des limites (*we are aware of what the limits are in being... this or that*). Il précise: *if we look at different different culture we see that we got some culture palms*, et nous pouvons voir que son discours se rapproche en fait de la perception culturaliste de l'interculturel. Il explique ensuite que c'est cette métaphore qu'il tente de faire comprendre à ses étudiants, car certains contestent le fait d'être catégorisés selon leur nationalité (cf. l'exemple *supra* dans la section « Les étudiants qui ont voyagé sont les plus critiques et sont difficiles à gérer ») :

...everybody realized... "I got to figure out how to explain what tends to be rather common within my culture" at the same time telling them there's always this diversity so we're never prepared for anything...

Ce qu'il enseigne semble bien être proche de la perception de l'interculturel par le mélange : il recherche les points communs, la diversité est omniprésente et l'on ne peut pas établir de règles à suivre. Mais il parle toujours de cultures. Il prend ici la voix de ses étudiants, qu'il généralise par *everybody*, et qui se poseraient tous la même question dans un discours auto-représenté (*I*). Il associe ensuite le *them* et le *we*, montrant qu'il passe de son statut d'enseignant à celui de personne face à la diversité, d'une identification à une autre. Dans la suite de son énoncé, il éclaire sa théorie :

... but that's why the explaining of the meaning of autonomy, in Finnish, the so called word silence in English all of these others need to be... explained and so while we're skating on thick or thin ice... are we living with poverty points because we interpret others in a negative way because of what's what I call rich within ourselves, that's why Americans are superficial for the Finns and for the Americans the Finns don't... are socially disconnected and don't communicate... we... everything... and it's becoming aware of our taken for granted... and the only way we can do that is to have outsiders and insiders... and when the teacher is an insider and the students are insiders it's extremely difficult... to do this... and and this is a human problem, we can't blame anybody for it ...

Il justifie son approche en expliquant que la raison pour laquelle les « cultures » ont des préjugés les unes envers les autres (*Americans ... don't communicate*) doit être éclaircie (*need to be... explained*) ; il ne dira pas par qui ni pourquoi, mais on peut se douter qu'il parle des enseignants. A la fin de l'extrait précédent, il déclarait : *we're never prepared for anything*. Mais l'on peut se demander s'il s'agit d'un discours politiquement corrects puisque la suite de son énoncé commence par la conjonction de coordination *but*, qui exprime l'opposition, pour dire qu'il est dans la nature humaine de juger l'autre (deux perceptions contradictoires). Il résume ainsi sa théorie, qui divise les individus en personnes qui sont intégrées (*finger*) ou qui ne le sont pas (*thumb*) : *the only way we can do that is to have outsiders and insiders*. Il la justifie alors par le fait qu'elle permet d'expliquer le phénomène par lequel l'humanité enferme les personnes dans des catégories, irrémédiablement et de façon « naturelle », d'après lui. Cette solution est d'ailleurs la seule selon lui (*the only way we can do that*), ce qui assied définitivement son propos. Enfin, notons à nouveau la nécessité de la présence de l'autre en tant qu'étranger pour enseigner la diversité (*when the teacher is an insider and the students are insiders it's extremely difficult*).

Il donne encore un exemple, pour montrer que nous pouvons tous être des « pouces » à certains moments donnés : *Jeez ! you know, I'm a thumb from northern France I just hate all that noise and so I fit and very comfortable here in this Finnish environment.* Il utilise pour cela la voix d'une personne qui s'identifierait en tant que « pouce » (i.e. quelqu'un d'anormal en tant que Français qui n'aimerait pas le bruit) afin de pouvoir s'intégrer dans la société finlandaise/la paume de la main/la culture dans laquelle le silence est d'or. L'idée que tout le monde peut mettre en avant une certaine identité pour s'adapter à un certain contexte (la solidification) est un des principes de l'interculturel par le mélange. Seulement, cette idée est associée à une autre qui rejoint le culturalisme car elle s'appuie sur la « culture » pour représenter toute une population (faisant fi des exceptions) et au stéréotype du silence qu'A4 a pourtant rejeté à plusieurs reprises. Pour terminer, la suite de son intervention montre encore à quel point il utilise et véhicule des stéréotypes :

My identity is based upon how others perceive me, see? And even though I'm in the Finnish palm, Finns are not capable of seeing non-Finns as becoming Finns as Americans see immigrants as becoming Americans very quick. A5 was always considered American after she was there for a year

Il commence par donner un énoncé difficilement réfutable parce qu'il provient du bon sens (*My identity is based upon how others perceive me*), ce qui donne du poids à la suite de ce qu'il va dire. Il déclare ensuite se situer dans la paume finlandaise, c'est-à-dire la « culture finlandaise », et compare les Finlandais et les Américains, en situant ces derniers au-dessus des premiers, qui ne sont pas capables d'accepter un autre qui essaie de s'intégrer, tandis que les Américains sont plus ouverts et tolérants. Afin d'appuyer son propos, il donne l'exemple de sa femme, qui est finlandaise et qui a été acceptée aux Etats-Unis alors que lui-même ne l'a pas été en Finlande. Mais de qui parle-t-il ? De sa famille et de celle de sa femme ? De leurs amis ? De la société en général ? Tout ceci donne un discours contradictoire et l'on peut en déduire une perception janusienne de l'interculturel.

Enfin, dans le groupe E, E3 donne une métaphore qui traduit bien le caractère idéalisé que peut revêtir l'interculturel aux yeux de certains :

E3...I may sound a bit ambitious but metaphor metaphor but I'd like to start um see myself as some kind of a humble go between that is I really want to an... try to increase the understanding that that person is not bad that if there's is a misunderstanding how to avoid cultural clashes trying to understand...

Elle admet au début de l'extrait que l'idée qu'elle partage ici est idéalisée (*I may sound a bit ambitious*), comme pour excuser ce qu'elle va dire, et explique ensuite que son image d'une personne interculturelle consiste en une personne qui évite les conflits, qui est bien intentionnée et compréhensive. Il s'agit là d'une vision très courante et très utopique du concept.

Notre question précisait bien que les participants devaient s'exprimer autour de leur identité en tant que personne « interculturelle » : *What metaphor would you use for describing your identity as an intercultural person ?* Or, nous avons vu *supra*, que le terme « interculturel » n'existait que par l'analyse dont il faisait l'objet et que, de ce fait, rien ni personne ne pouvait être interculturel en soi. Cette erreur est fréquente dans les discours sur le concept

d'interculturel et nous avons utilisé ce terme à dessein, puisqu'il est compris par tous. Ce faisant, nous sommes consciente de l'impact que cela a pu avoir sur les réponses des participants. Seul dans le groupe C, C1 s'interroge sur la signification de l'expression. S'ensuit un dialogue dans lequel les participants vont tenter de définir ce qu'est une *intercultural person* :

C1 *I mean that intercultural person isn't that like the same as a social person? I mean...*

C2 *isn't that just a person?*

C1 *yeah yeah I mean...*

C3 *can you be intercultural without being social?*

C1 *mmm*

C2 *can you be a person without being intercultural?*

C3 *can you be a person without being social?*

C2 *but of course we know what she really means*

C3 *of course*

C1 *but an interestingly an interesting question would be what is an intercultural person*

C2 *yes yes it would be*

C1 *in this time and age*

Dans cet extrait, les participants co-construisent une image de l'interculturel renouvelé, car ils comprennent que l'interculturel, pris comme synonyme de « diversité », est présent en chacun de nous (*isn't that just a person?*) à travers la communication avec autrui (l'autre est essentiel dans la communication, comme nous l'avons vu) (*can you be intercultural without being social ?*). Pourtant, mis à part C1, les discours des autres membres du groupe ont jusqu'à présent été plutôt janusiens et même souvent culturalistes. On peut en déduire qu'il s'agit à nouveau d'un discours sur l'interculturel politiquement correct, qui traduit ce qu'il faut dire, mais qui n'est pas forcément mis en application. C2 affirme que le terme est toutefois généralement compris de la même façon, au moins par les membres du groupe (*we*), mais nous avons vu que cela n'était pas toujours réellement le cas. C1, qui est la plus critique, pose la question de savoir ce qu'est une personne interculturelle, mais une fois encore, comme tout ce qui a trait à la définition de l'interculturel, les autres participants ne rebondiront pas. Enfin, en plus de cela, C1 montre qu'elle comprend que le concept varie en fonction de l'époque (*in this time and age*) et son discours s'inscrit à nouveau dans les principes de l'interculturel renouvelé.

Nous avons repéré dans cette section certaines turbulences de l'interculturel renouvelé, mais la turbulence n°7: la Justice devrait être la base de l'ECI, n'a toujours pas été identifiée. Il est question dans ce changement de savoir si l'aspect de la justice sociale est enseigné dans les cours d'interculturel, i.e. si les enseignants apprennent à leurs étudiants à se battre pour la justice sociale. Seule dans le groupe F, F6, s'inquiète de la montée du racisme :

... I think at least looking at several places there is sort of national ideas and and right wing politicians are getting more and more votes and and this sort of tension between global and local is um sort of um been used I think and it's sort of particularly a topic that um personally, I'm very worried about the attitudes

Elle remarque la montée de l'extrême droite dans plusieurs endroits (*several places*, mais l'on ne sait pas si elle parle de l'Europe ou du monde) et une tension entre le global et le local qui est utilisée (supposément par les politiciens) pour justifier leurs propos racistes. A nouveau, on voit qu'elle utilise le pronom *I* lorsqu'elle parle de son expérience personnelle. Cette situation l'inquiète mais elle ne dit pas si elle essaie de sensibiliser ses étudiants à la justice sociale ou non.

SYNTHESE ET CONCLUSION GENERALE

1. Objectifs

L'étude qui vient de se dérouler avait pour objectif d'observer la mise en discours du concept d'interculturel par des enseignants/-chercheurs impliqués dans l'éducation à la communication interculturelle (ECI) dans plusieurs domaines du supérieur, en Finlande, où la qualité de la formation est mise en avant (PISA). Ce faisant, nous souhaitions voir comment celles et ceux qui l'enseignent perçoivent le concept afin d'éclaircir la position de l'ECI au niveau universitaire en Finlande, et de vérifier si l'image d'excellence dont jouit l'éducation du pays est justifiée. Pour cerner la façon dont ces enseignants/-chercheurs construisent, conceptualisent et négocient l'interculturel, nous avons passé en revue trois approches du concept répertoriées par Dervin (2010 ; 2011a), soit l'interculturel solide/différentialiste, le janusiannisme et l'interculturel liquide/renouvelé. Dans notre analyse, nous nous sommes appuyée sur ces approches afin de voir dans laquelle/lesquelles se situaient les discours des enseignants et en déduire l'impact sur leur enseignement de l'interculturel.

De plus, nous avons vu que l'ECI connaissait des « turbulences » (Dervin & Tournebise, à paraître 2013) théoriques et méthodologiques en réaction à l'approche classique de l'interculturel, issue de l'*Hofstedian legacy* (Piller, 2011). Ces turbulences peuvent servir de points de référence ou changements à effectuer pour renouveler le concept. En d'autres termes, les nouvelles façons de travailler sur l'ECI en recherche et dans la pratique représentent de plus en plus des approches critiques en réaction à une approche de l'interculturel basée sur les connaissances, qui consiste bien souvent pour certains chercheurs à s'appuyer sur les différences culturelles pour expliquer les rencontres dites interculturelles.

Nous avons voulu explorer les conséquences éventuelles de tels changements dans les discours des vingt-quatre participants de notre étude, c'est pourquoi nous avons listé les éléments suivants, qui nous ont servi de modèles pour analyser les *focus groups* :

1. Mettre fin aux tendances différentialistes,
2. Se détourner des tendances individualistes,
3. Observer les exceptions, les instabilités et les processus plutôt que les simples structures,
4. Reconnaître qu'il est impossible d'obtenir des résultats exhaustifs : tout ne peut être expliqué,
5. Reconnaître qu'il n'y a pas de vérité absolue,
6. Prendre en compte l'importance de l'intersectionnalité,
7. Considérer le fait que la Justice devrait être la base de l'ECI.

Nous avons utilisé ces turbulences/changements pour analyser nos données afin de voir si ces idées étaient intégrées dans leurs discours ou comment des traces d'un interculturel renouvelé étaient acceptées ou normalisées par les enseignants. Cela nous a permis, en outre, de vérifier l'état de l'ECI aujourd'hui en Finlande.

2. Discussion sur la méthode d'analyse retenue

C'est en analysant l'expression, la construction et la mise en scène de soi, des identités et des altérités des participants lorsqu'ils parlent d'interculturel que nous pensions obtenir une idée de ce qui peut être enseigné, et éventuellement modifié, dans la pratique. Nous avons choisi les groupes focalisés pour observer la façon dont les enseignants d'interculturel interrogés se positionnaient par rapport à leur étrangeté à travers leur discours avec l'autre, car ils sont fondés sur l'interaction et permettent d'observer la manière dont les participants « disent sans dire » et de développer ainsi des méthodes de recherche centrées sur les dynamiques de la communication (Marková, 2004). Notre objectif n'était pas de distinguer une façon de voir plus valable que les autres, mais de montrer à quel point l'identité comporte de multiples facettes, afin de comprendre un peu mieux son fonctionnement.

D'un point de vue méthodologique, nous avons eu recours aux paradigmes postmodernes et aux sciences du langage (analyse du discours et théories de l'énonciation), qui considèrent que l'identité d'un individu n'est pas unique et acquise mais qu'elle est instable et liquide (Bauman, 2000). Pour analyser l'identité en tant que concept mouvant et instable, nous avons retenu l'analyse du discours inspirée d'auteurs francophones, et plus particulièrement de l'école française de la deuxième génération (les théories de l'énonciation (Kerbrat-Orecchioni, 2002 ; Marnette, 2005) et une approche du dialogisme inspirée par Bakhtine (1977)), car ces méthodes permettent de mettre en avant la complexité identitaire en posant l'hétérogénéité du discours comme principe, c'est-à-dire qu'elles considèrent que tout discours inclut la présence ou « voix » de l'autre, tout en mettant l'accent sur le contexte culturel et historique du sens. Ces outils d'analyse sont essentiels dans l'approche constructionniste, critique et anti-culturaliste des discours sur l'interculturel dont nous voulons relever, car ils permettent de travailler sur les discours de chaque individu en même temps que sur les apports interactionnels (Dervin & Tournebise, 2012). Nous avons ainsi pu étudier la façon dont les personnes se mettent en scène, se présentent, s'identifient, se contredisent, se perçoivent et perçoivent l'autre, et les conséquences de tout ceci sur l'interaction (Dervin, 2009).

Nous avons repéré ces différentes voix qui apparaissent dans les discours des participants au moyen notamment des pronoms, des discours rapportés, des métaphores, des catégorisations... La présence de ces voix nous a permis de montrer comment celles-ci participent aux différents positionnements du soi et de l'autre, i.e. à la construction de leur identité pendant l'interaction (ou co-construction identitaire). A partir de là, nous avons pu observer comment les relations entre ces interactions verbales donnaient lieu à des instabilités (des contradictions, omissions...), dont l'étude nous a aidé à vérifier la façon dont les enseignants définissaient l'interculturel (ou non) et comment ces discours montraient leur(s) perception(s) du concept.

Nous avons dit dans notre partie théorique que l'énonciation permettait de s'interroger d'un point de vue linguistique sur les différents aspects de son identité que le locuteur mettait en avant à différents moments de l'interaction (« je » en tant qu'enseignant, « je » en tant que père de famille, etc.), c'est-à-dire de comprendre comment il se positionne et comment il positionne l'autre, ainsi que son attitude par rapport au message, ce que nous avons pu relever tout au long de notre analyse : nous avons vu que les participants s'identifiaient tour à tour aux membres de leur pays d'origine respectif, au corps enseignant, aux Finlandais etc., parfois dans une même phrase.

En effet, nous avons remarqué que les locuteurs s'inscrivent dans un double dialogisme (Marková et al., *id.*, p. 126) : celui, externe, de la discussion en elle-même et celui, interne (avec des sources cachées), d'autres énonciateurs que le locuteur mobilise pour son compte et

qui apparaissent sous la forme de discours représentés, de citations, de locuteurs virtuels et l'expression de différents points de vue ou perspectives.

Nous avons ainsi pu trouver dans notre analyse (comme dans tout discours), d'un côté des positionnements internes, i.e. relatif à soi, et externes, lorsque l'on se réfère à quelqu'un ou quelque chose d'extérieur à soi. Concrètement, cela signifie que nous avons pu voir quelles images d'eux-mêmes les participants co-construisent lorsqu'ils parlent d'interculturel (soit, au niveau professionnel, ils mettent en avant leur statut d'enseignant d'interculturel et/ou de chercheur, soit au niveau personnel, où leur position de conjoint et/ou de migrant ressort davantage). Les stratégies identitaires mises en place pour ce faire passent par des voix virtuelles, principalement de type co-énonciatives entre « je » et « moi-même » (i.e. du locuteur au locuteur), à travers lesquelles l'enseignant s'interroge sur son statut (d'enseignant, de migrant...), se contredit, réfute, se défend, se raconte à lui-même et aux autres, se distancie de son propre discours etc.

Ceci nous a permis de montrer à quel point une personne est hétérogène et son identité liquide. En effet, nous avons pu vérifier que a) tout discours faisait intervenir une multitude de locuteurs et d'énonciateurs ou voix, virtuelles ou non, identifiables ou non, réalisées ou non, b) ces voix sont des ressources pour construire l'argumentation et c), les participants montrent différentes images d'eux-mêmes i.e. leur discours montrent différents positionnements au cours de l'interaction.

Donc, nous avons pu, grâce à l'énonciation, identifier (ou non) certaines voix présentes dans les discours analysés et voir quels rôles elles jouaient dans les divers positionnements et identifications des participants : dans de nombreux cas, les voix virtuelles semblent aider le locuteur à protéger sa face et celle de son interlocuteur, et donc à maintenir un acte interlocutif favorable. Bien souvent, ces voix sont restées inidentifiables, de même que de nombreuses questions sur le sens exact de ce que les enseignants ont voulu dire (par leurs choix linguistiques notamment) sont restées sans réponse, comme nous l'avons prédit.

Nous avons posé la problématique selon laquelle, d'une part le locuteur n'est pas entièrement responsable de son discours, d'autre part, que sa parole est traversée de voix dont il n'a pas forcément conscience (Vion, 2010, p. 3) : nous pensons avoir pu mettre au jour la part d'inconscient présente dans les discours et montrer que les réalités de chacun sont virtuelles et momentanées, en ce que la présence de ces multiples voix représente en fait des stratégies discursives qui participent à la co-construction des positionnements ou identités (Dervin, 2010c, p. 4) *hic et nunc*. Nous avons pu vérifier cela à travers les nombreuses contradictions relevées.

Enfin, les participants de notre étude s'expriment sur l'interculturel/le culturel/le multiculturel au niveau professionnel aussi bien que personnel, et de nombreux extraits montrent à quel point le concept est basé sur les sentiments, i.e. il touche profondément et personnellement les personnes interrogées. Nous avons vu qu'ils utilisaient principalement le pronom *I* lorsqu'ils parlaient d'un point de vue personnel et *we* au niveau professionnel. Le *you* générique est également fréquemment employé pour faire référence à « ce qui se fait » ou « ce qui se dit » et légitimer les propos, ou encore des formulations comme *people* ou *everybody*, qui renvoient au sens commun. La dichotomie entre *we* vs. *them* est aussi omniprésente et témoigne d'une perception différentialiste de l'interculturel. Les catégorisations sont elles aussi nombreuses, même si les personnes sont enfermées dans des groupes plus réduits qu'une nation entière. Enfin, les métaphores nous ont aidées à clarifier l'image de l'interculturel qu'en ont les enseignants.

3. Résultats

Finalement, nous avons pu reconnaître la présence indéniable de plusieurs représentations de l'interculturel dans les discours observés. Comme nous l'avons dit, il est impossible d'attribuer à chaque enseignant une perception nette et définitive de l'interculturel, car des traces d'un interculturel renouvelé en même temps qu'une forte présence de l'approche classique ont été identifiées dans les discours des vingt-quatre participants, ce qui se traduit par de nombreux discours confus et contradictoires. Cependant, nous avons tout de même pu retrouver chez certains d'entre eux une orientation principale, à tendance plutôt culturaliste.

La difficulté majeure que nous avons rencontrée réside dans le fait que le terme « interculturel » est partagé sans être défini alors qu'il n'est à l'évidence pas perçu de la même manière par ceux qui l'utilisent. Il est donc probable qu'ils ne parlent pas toujours de la même chose, sans s'en rendre compte, lorsqu'ils co-construisent du discours sur un même sujet. Malgré tout, ils semblent penser qu'ils partagent une vision commune du concept et ne prennent donc pas le temps de le définir. Nous avons inscrit cette tension continue entre le culturalisme et l'interculturel renouvelé dans une perception janusienne du concept, avec toutefois quelques occurrences qui semblent s'éloigner du janusianisme pour se rapprocher d'un discours politiquement correct (et donc plus ou moins contrôlé ?), mais qui reste tout aussi incertain et contradictoire, et débouche sur des propos vides de sens.

Ces contradictions et hésitations que l'on a retrouvées tout au long des discours observés prouvent qu'un certain nombre d'enseignants/-chercheurs perçoit l'incapacité de l'interculturel solide à rendre compte du caractère mouvant des individus, même s'ils continuent à parler en termes de « cultures » (*culturespeak*). Nous cherchions à vérifier si les essais pour s'éloigner du culturalisme étaient forcément révélateurs d'un interculturel renouvelé ou non et avons vu que ces tentatives aboutissaient bien souvent à un interculturel de façade, car fréquemment assorti en même temps de propos visiblement culturalistes-différentialistes.

Nous nous sommes appuyée sur les turbulences et changements pour un interculturel renouvelé afin de classer les occurrences de discours relevés. Nous avons trouvé de nombreuses références aux turbulences n°1 (mettre fin aux tendances différentialistes), n°3 (il est préférable d'observer les exceptions, les instabilités et les processus plutôt que les simples structures), n°4 (il est impossible d'obtenir des résultats exhaustifs), n°5 (il n'y a pas de vérité absolue) et n°6 (prendre en compte l'importance de l'intersectionnalité). Ces changements ont souvent été reconnus et mis en avant pour être ensuite contredits, consciemment ou non, à travers l'utilisation de voix externes, surtout la voix des enseignants eux-mêmes en tant que professionnels.

Ainsi, il ne sera pas fait mention dans les *focus groups* de la façon dont les enseignants procèdent pour aider leurs étudiants à combattre l'inégalité et l'oppression, ni s'ils le font : la turbulence n°7 sur la justice sociale n'a pas été abordée et l'on peut se demander si les enseignants apprennent à leurs étudiants à se battre contre les injustices. Très peu des sept turbulences de notre modèle ont été négociées de façon cohérente et entière (soit les turbulences 1, 2 et 3), et elles n'ont pas été toutes systématiquement incluses (la turbulence n°2 (se détourner des tendances individualistes) a été relevée à une seule reprise). Les participants se sont surtout concentrés sur les différences et la plupart des aspects d'un interculturel renouvelé est teinté de culturalisme.

Examinons à titre d'exemple une discussion entre la plupart des participants du groupe A, afin de synthétiser les visions de l'ensemble des participants sur la diversité et l'interculturel¹³³. L'enseignant A2 démarre la conversation en parlant d'une de ses voisines polonaise (mariée à un Finlandais) qui n'utilise que le finnois, même dans la rue avec son chien et son fils. Les autres membres du groupe réagissent :

A5 even to the dog?

A2 even to the dog and I'm very sad about that

A4 does she uses Polish at home?

A2 I don't know I've never been to her home

A4 that's were I'm very sad then

A2 I don't know, Right?! maybe she does but so there's two possibilities: one is that she's simply decided I live in Finland I want to become Finnish and I will only use Finnish which means of course she is not using Finni... the richness of native speaker Finnish. And the other possibility is that um she may have had very bad experiences of speaking Polish which would be would be taken for Russian I mean for another Slavic languages, you don't trust the slaves do you?

A5 but it's not Russian I mean I even we know what Russian sounds like and polish does not sound like Russian

A3 and also but you cannot also assume that people love their native country and their native language I mean maybe she's had bad experiences in Poland

Les participants cherchent à expliquer le fait que cette femme parle finnois, même lorsqu'elle n'est pas en société. A2 émet deux hypothèses sur son contexte : a) le rejet du polonais, confondu avec le russe, par les Finlandais ou b), la femme veut « jouer » la Finlandaise. Ce faisant, les discours de l'enseignant A2 sont très forts : il utilise la voix imaginée de sa voisine pour expliquer pourquoi elle parle finnois, même à son fils/son chien, et pourquoi elle veut apparemment « passer » pour une Finlandaise, même si elle ne pourra jamais parler comme une « vraie » Finlandaise parce qu'elle n'atteindra pas *the richness of native speaker Finnish*. Il semble qu'A2 perçoive tout ceci comme une erreur, qui l'attriste (*I am very sad*, parole reprise par l'enseignant A4).

D'un autre côté, A3 pose la question de savoir si cette attitude pourrait venir de ce qu'elle a vécu dans son propre pays. Plus précisément, il serait possible qu'elle soit issue d'une minorité rejetée en Pologne ou qu'elle ait vécu un traumatisme « chez elle » qui impliquerait qu'elle « rejette » « sa » langue. Cela montre bien que sa démarche compréhensive des phénomènes interculturels est différente. Ainsi, on voit que les enseignants de ce dialogue ne se posent pas les mêmes questions et qu'ils ne comprennent pas les concepts de la même façon (« le natif », « la culture »).

S'appuyer sur une analyse critique des situations et des concepts pourrait être une manière renouvelée de pratiquer l'éducation interculturelle, qui permettrait d'analyser des situations plutôt que de se reposer sur des connaissances de cultures différentes (Abdallah-Pretceille, 2003, p. 25). Il conviendrait donc d'éviter de chercher à « connaître » à tout prix, pour se concentrer sur la construction, la représentation et l'expression des identités (Augé & Colleyn, 2004, p. 17) et se focaliser ainsi sur un travail sur les processus, qui accepte que les résultats et les interprétations ne puissent être exhaustifs (Dervin & Tournebise, 2012). Mais peu d'enseignants interrogés dans notre étude semblent orienter leurs démarches dans cette direction. Pourtant, on s'aperçoit qu'une autre voie, celle ouverte (entre autres) par Martine

¹³³ Analysé dans Dervin & Tournebise, 2012a.

Abdallah-Pretceille (2003) avec son « humanisme du divers » et qui va au-delà du culturalisme et de ses nouvelles formes, s'ouvre aux praticiens travaillant sur l'interculturel. Nous pensons qu'il faudrait continuer à explorer cette voie pour sortir de la diversité de façade et s'orienter vers la reconnaissance des diverses diversités.

4. Bilan

Le bilan que nous tirons de cette étude est donc mitigé. En effet, nous avons pu noter une forte présence d'éléments culturalistes dans les co-constructions de l'interculturel qui ont pris place lors des groupes focalisés et peu de critiques ont été relevées dans le champ général de l'éducation et des domaines de l'éducation à la communication interculturelle. Même si l'interculturel est perçu comme essentiel pour sauver le monde à plusieurs reprises, les aspects d'inégalité, de discrimination, de relations de pouvoir ou de politique soulignés par Andreotti (2011), Holliday (2011a) et Hoskins & Sallah (2011) sont quasi absents des discussions alors qu'ils sont omniprésents dans les discours des chercheurs et praticiens en éducation multiculturelle et interculturelle¹³⁴. Ces auteurs œuvrent pour l'intégration d'une perception renouvelée de l'interculturel en éducation et résumant les points que nous avons vu précédemment : Andreotti (*id.*) suggère de modifier l'approche classique de l'altérité en éducation pour se concentrer davantage sur la conceptualisation de la connaissance dans des contextes historiques et sociaux spécifiques, pour situer les identités, les relations et les événements, et pour analyser les relations de pouvoir ainsi que les positionnements réflexifs de tous les acteurs (chercheurs inclus) qui sont impliqués dans les relations interculturelles. Hoskins & Sallah (*id.*) pressent les chercheurs et autres acteurs de l'interculturel à s'éloigner du concept de culture (surtout sous sa forme solide et essentialisante) pour intégrer les dimensions politiques dans la mise en place de l'interculturel/du multiculturel en éducation. Holliday (*id.*) critique lui aussi l'absence de discussions politiques dans le domaine de la communication interculturelle (au niveau des inégalités, des hégémonies, de la pauvreté, etc.), le manque d'intersectionnalité dans ce qui compose l'identité (sexe, âge, position sociale, émotions, etc.) et la centration sur la culture uniquement. Il propose d'analyser la façon dont la « culture » mène à des préjugés dans la vie de tous les jours (2011 : ix) et conduit souvent à la « *demonization* » de l'autre, qui est perçu comme un étranger, à cause de comparaisons culturelles qui relèvent forcément de l'idéologie (Dervin & Tournebise, 2012). Le fait que l'ensemble des enseignants/-chercheurs interrogés ne se remettent pas vraiment en question ou ne débattent pas en profondeur des concepts, pourrait être lié à leur hétérogénéité épistémologique et méthodologique. Le dialogue semble impossible lorsque les spécialistes ne partagent pas toujours les mêmes discours, même s'ils utilisent les mêmes mots. En définitive, cette étude confirme qu'il y a dans tous les entretiens effectués avec les enseignants d'interculturel en Finlande, un *hiatus* entre les recherches récentes sur la notion et les pratiques d'éducation à la communication interculturelle.

Tout ceci a des conséquences sur l'éducation à la communication interculturelle et notamment sur la formation de formateurs pour enseigner l'interculturel dans le supérieur. Si le concept n'est pas perçu de la même manière par les enseignants d'interculturel (ni même parfois maîtrisé par ces derniers), on peut dès lors se demander comment il est possible de former les étudiants de manière cohérente? Même si l'on observe des critiques de l'interculturel

¹³⁴ Le manque d'action en matière de justice sociale est d'autant plus préoccupant que l'on peut observer une hausse du racisme en Finlande, notamment au niveau politique avec par exemple le thème d'élection «immigration criticism», qui a émergé lors des élections parlementaires de 2011, assorti de discours politiques racistes (Garam & Korkala, 2011, p. 11), mais aussi sous d'autres formes dans d'autres pays d'Europe comme la Grande-Bretagne (Dervin, 2012).

différentialiste, un autre problème se pose car peu d'enseignants exposent clairement ce qu'ils enseignent par rapport à l'interculturel, en pratique. Il semble plutôt qu'une perception culturaliste-différentialiste de l'interculturel soit enseignée, du moins en partie, d'après les nombreuses indications observées, mais nous ne savons pas précisément ce qui est réellement enseigné dans les cours d'interculturel. Or, l'éducation fait partie de la campagne de promotion de la « marque » finlandaise (*Branding Finland*) mise en place par le ministre des Affaires étrangères Alexander Stubb, dont le rapport précise bien : "*Finland offers the world better education and teachers*" (Country Brand Report, 2010, p. 3). Si l'on ajoute à cela la pression financière imposée par la loi de 2010 qui rend les universités autonomes, on comprend mieux que chaque université s'efforce d'attirer le plus grand nombre d'étudiants avec des programmes compétitifs. L'interculturel reste encore un phénomène qu'un bon nombre considère comme « à la mode », c'est pourquoi on conçoit que des cours et programmes soient offerts qui portent cet intitulé. Mais comme nous l'avons vu dans notre analyse, ce n'est pas souvent d'interculturel en tant que reconnaissance des diverses diversités dont il s'agit, mais plutôt d'un interculturel de façade. Si le gouvernement finlandais veut promouvoir son système d'éducation en tant que domaine d'excellence, il faudrait alors prévoir un enseignement interculturel cohérent, ce qui n'est pas le cas à l'heure actuelle. Une formation des enseignants serait donc souhaitable pour canaliser sérieusement le champ, appuyer la réputation que souhaite garder la Finlande et éviter que les mythes de l'éducation finlandaise ne soient questionnés. Nous pensons que plus les praticiens et chercheurs de l'interculturel seront informés des multiples façons de concevoir, de rechercher et d'analyser l'interculturel, plus il leur sera facile de développer l'ECI au-delà d'un interculturel classique pour se rapprocher des changements qui se font actuellement sentir dans le champ. Ainsi, développer la criticalité face à la notion d'interculturel aussi bien en pratique qu'en recherche est essentiel pour l'ECI, d'autant plus qu'un grand nombre d'étudiants semble désorientés par le concept.

5. Apports de l'étude et ouvertures

Sans vouloir extrapoler nos résultats à tous les enseignants d'interculturel de Finlande, nous pensons que ce travail constitue un apport certain pour l'enseignement de l'interculturel dans ce pays car il montre, d'une part, la complexité des discours à l'œuvre et la tension entre l'interculturel renouvelé et une présentation plus monolithique de la culture dans les discours des enseignants, d'autre part, notre étude démontre que la conception de l'interculturel chez ces enseignants/-chercheurs du supérieur, où la notion est pourtant centrale, est encore largement classique-culturaliste, au détriment des avancées sur le sujet. De plus, notre hypothèse quant à l'ambiguïté du concept d'interculturel est validée. Nous pensons que ces résultats sont très importants pour la qualité des enseignements dédiés à l'interculturel à venir (pas seulement en Finlande) et espérons qu'ils appellent des formations pour les enseignants finlandais (et les autres), reconnues comme nous l'avons dit pour leur qualité. Cette problématique et les résultats obtenus sont donc au cœur d'une actualité majeure, puisque le système d'éducation finlandais se présente comme un modèle et attire de nombreux étudiants étrangers, entre autres. De plus, nous avons écrit que l'ECI était plus qu'une option éducative, et qu'elle traduisait des enjeux de société (Abdallah-Pretceille, 2010, p. 5), ce qui nous pousse à espérer que des réformes éducatives conduisant à une meilleure prise en compte de la diversité pourraient ensuite contribuer à une réforme de la société en général (Grant & Sleeter 2010 p. 66), notamment si l'aspect de justice sociale était pris en considération.

Nous souhaitons par la suite travailler sur des observations de classes afin de voir si les discours sur ces aspects importants sont abordés, car elles seules pourraient nous éclairer sur ce qui est réellement fait en cours et parce que nous estimons qu'il est primordial de mettre en contraste les discours et les actions lorsque l'on travaille sur un sujet aussi polysémique et potentiellement déroutant que l'interculturel. Ainsi, nous avons prévu de combiner nos résultats aux questionnaires déjà réalisés, à des observations de classes (trois à l'heure actuelle, qui révélaient plutôt un interculturel différentialiste, ce qui restera à vérifier ultérieurement), des analyse de programmes universitaires, des articles des enseignants-chercheurs participants et des entretiens individuels (que nous avons déjà récoltés) dans une analyse croisée ultérieure, afin de voir les éventuelles contradictions dans les discours d'une même personne sous un format différent (en interaction et individuellement) et en d'autres temps, et pour mieux observer comment l'interculturel est traité en classe.

Enfin, nous comptons suite à cela nous pencher davantage sur la didactique grâce aux travaux de Auger (Auger & Fracchiola, 2011 ; Auger & Kervran, 2011 ; Auger & Romain, 2010), Byram (2011 ; Lai & Byram, 2012), Dervin (2009, 2011d), Puren (2012, 2013) etc., pour proposer des curricula qui aideraient les enseignants à se former à un interculturel critique en leur permettant de s'appuyer sur des méthodes d'enseignement qui tiendraient compte de tous les changements mentionnés.

BIBLIOGRAPHIE

- Abdallah-Pretceille, M. (1986). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : Anthropos.
- Abdallah-Pretceille, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*. Paris : Anthropos.
- Abdallah-Pretceille, M. (éd.) (2006). *Les métamorphoses de l'identité*. Paris : Anthropos.
- Abdallah-Pretceille, M. (2006a). Interculturalism as a paradigm for thinking about diversity. *Intercultural Education*, 17 (5), 475–483. Disponible sur : <http://users.utu.fi/freder/martine%20anglais.pdf>, visité le 16/07/2013.
- Abdallah-Pretceille, M. (2010). *L'éducation interculturelle* (3^{ème} éd.). Paris : Puf Que Sais-Je.
- Abdallah-Pretceille, M. (2010a). *La pédagogie interculturelle : entre multiculturalisme et universalisme*. *Recherches en Education*, 9, 10-17.
- Abdallah-Pretceille, M., & Porcher, L. (2001). *Education et communication interculturelle* (2^e éd.). Paris : PUF.
- Achard-Bayle, G. (2001). *Grammaire des métamorphoses : référence, identité, changement, fiction*. Bruxelles : Duculot.
- Achard-Bayle, G. (2008). *Les Réalités Conceptuelles. Identités et/en Fiction*. Collection Recherches textuelles, 8. Metz : CELTED, Université de Metz.
- Ahmadi, A. (2005). Globalisation, postmodernity and migration – rethinking cultural identity. In M. Launikari & S. Puukari (Eds.), *Multicultural guidance and counselling* (99-116). Helsinki: Institute for Educational Exchange & Cimo. Disponible sur : http://www.cimo.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/cimo/embeds/cimowwwstructure/15622_multicultural_guidance_and_counselling.pdf, site visité le 11/07/2013.
- Aikman, S. (2012). Interrogating discourses of intercultural education: from indigenous Amazon community to global policy forum. *Compare* 42 (2), 325-257.
- Alaoui, D. (sous la direction de) (2010). *Recherches en éducation*, vol. 9. Education et formation interculturelles. Numéro en ligne, <http://www.recherches-en-education.net/spip.php?article131>, visité le 19/08/2013.
- Amossy, R. (2000). *L'Argumentation dans le discours. Discours politique, littérature d'idées, fiction*. Paris : Nathan.
- Amossy, R. (2004). De l'apport d'une distinction : dialogisme vs polyphonie dans l'analyse argumentative. In J. Bres, P.P. Haillet, S. Mellet, H. Nølke & L. Rosier (éds.), *Dialogisme et polyphonie : approches linguistiques, Actes du colloque de Cerisy, 2-9 septembre 2004* (pp. 63-74). Bruxelles : Duculot.
- Amselle, J.L. (2010). *Rétrovolution*. Paris : Stock.
- Anderson, B. (1991). *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, [1983]. New York: Verso.
- Andreotti V. (2011). *Actionable Postcolonial Theory in Education*. London: Palgrave.
- Anholt, S. (2007). *Competitive Identity: the new brand management for nations, cities and regions*. New York : Palgrave Macmillan.
- Anholt, S. (2010). *Places: Identity, Image and Reputation*. New York: Palgrave Macmillan.

- Aubert, N., & Haroche, C. (éds.) (2011). *Les tyrannies de la visibilité*. Toulouse: Eres.
- Augé, M. (1992). *Non-lieux, introduction à une anthropologie de la surmodernité*. Paris : Seuil (coll. La Librairie du XX^e siècle).
- Augé, M. (1994). *Pour une anthropologie des mondes contemporains*. Paris : Flammarion.
- Augé, M. (1999). *Pour une anthropologie des mondes contemporains*. Collection Champs. Paris : Flammarion.
- Augé, M. (2006). *Le métier d'anthropologue. Sens et liberté*. Paris : Galilée.
- Augé, M., & Colleyn, J.P. (2004). *L'anthropologie*. Paris : Puf Que Sais-Je.
- Auger, N., Dervin, F. & Suomela-Salmi, E. (2009). *Pour une didactique des imaginaires dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*. Paris : L'Harmattan
- Auger, N., & Fracchiola, B. (2011). Interculturalité et construction culturelle des catégories du genre en classe d'accueil. In A. Duchêne & Cl. Moïse (Eds.), *Langage, genre et sexualité* (229-252). Québec : Nota bene (Langue et pratiques discursives).
- Auger, N., & Kervran, M. (2011). Construction identitaire et compétence plurilingue (des principes à la mise en œuvre de séquences interdisciplinaires (projet européen Conbat+)), *Tréma* (33-34) 41-54
- Auger, N., & Romain, C. (2010). Malentendus interculturels et pratiques et tensions didactiques dans l'enseignement-apprentissage du français langue première et langue autre. In Ph. Blanchet & D. Coste (Eds.), *Regards critiques sur la notion d'« interculturelité » : Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle* (97-115). Paris : L'Harmattan (Coll. Espaces discursifs).
- Authier-Revuz, J. (1982). Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive : éléments pour une approche de l'autre dans le discours. *DRLAV Paris* 26, 91-151.
- Authier-Revuz, J. (1995). *Ces mots qui ne vont pas de soi*. Paris : Larousse.
- Baker, R., & Hinton, R. (1999). Do focus groups facilitate meaningful participation in social research ? In R.S. Barbour & J. Kitzinger (Eds.), *Developing focus group research: Politics, theory and practice* (79-98). London: Sage.
- Bakhtine, M. (1970), *La poétique de Dostoïevski*. Paris : Seuil.
- Bakhtine M. (1977), *Le Marxisme et la philosophie du langage : Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bakhtine, M. (1978). *Esthétique et théorie du roman*. Collection Bibliothèque des idées. Paris : Gallimard.
- Bakhtin, M. (1981). *The Dialogic Imagination*. Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (1984). *Problems of Dostoevsky's Poetics*. Minneapolis: University of Michigan Press.
- Bakhtin, M. (1986). *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin: University of Texas Press.
- Balibar, E. (1991). Is there a neo-racism? In E. Balibar & I. Wallerstein (Eds.), *Race, Nation, Class*. London: Verso.
- Banks, J. A., (1979). Shaping the future of multicultural education. *The Journal of Negro Education* 48, 237–252.

- Banks, J. A. (1995a). Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education* (3-24). New York: Macmillan.
- Banks, J. A. (1995b). Multicultural Education: Its Effects on Students' Racial and Gender Role Attitudes. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education* (617-627). New York: Macmillan.
- Banks, J.A., & McGee Banks, C. A. (Eds.) (2010). *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (7th ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Banks, J. A., & Tucker, M. (1998). *Multiculturalism's five dimensions*. NEA Today Online. Disponible sur : <http://www.learner.org/channel/workshops/socialstudies/pdf/session3/3.Multiculturalism.pdf>, visité le 05/10/2013.
- Barb  ris, J-M. (2004). Le processus dialogique dans les phénomènes de reprise en écho. In J. Bres, P.P. Haillet, S. Mellet, H. N  lke, & L. Rosier (  ds.), *Dialogisme et polyphonie : approches linguistiques, Actes du colloque de Cerisy, 2-9 septembre 2004* (157-172). Bruxelles : Duculot.
- Barbot, M-J., & Dervin, F. (2011). L'interculturel en formation, un concept à renouveler. *REP*, (186), 5-16.
- Barbour, R. (1999). Are focus groups an appropriate tool for studying organizational change? In R.S. Barbour & J. Kitzinger (Eds.), *Developing focus group research: Politics, theory and practice* (113-126). London: Sage.
- Barbour, R. S., & Kitzinger, J. (Eds.) (1999). Introduction: the challenge and promise of focus groups. In R.S. Barbour & J. Kitzinger (Eds.), *Developing focus group research: Politics, theory and practice* (5-20). London: Sage.
- Baribeau, C. (2009). Analyse des données des entretiens de groupe. *Recherches qualitatives*, 28 (1), 133-148. Disponible sur : [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/edition_reguliere/numero28\(1\)/baribeau\(28\)1.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/edition_reguliere/numero28(1)/baribeau(28)1.pdf), visité le 27/07/2013.
- Baribeau, C. (2010). L'entretien de groupe : considérations théoriques et méthodologiques. *Recherches qualitatives*, 29 (1), 28-49. Disponible sur : [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/edition_reguliere/numero29\(1\)/RQ_Baribeau.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/edition_reguliere/numero29(1)/RQ_Baribeau.pdf), visité le 27/07/2013.
- Barker, C., & Galasinski, D. (2001). *Cultural Studies and Discourse. Analysis: A Dialogue on Language and Identity*. London: Sage.
- Barthes, R. (1973). Texte (Théorie du). In *Encyclop  dia Universalis*. (Tome 15, pp. 1013-1017). Paris : Encyclop  dia Universalis.
- Batory, A.M. (2010). Dialogicality and the construction of identity. *International Journal for Dialogical Science*, 4 (1), 45-66. Disponible sur : http://ijds.lemoyne.edu/journal/4_1/pdf/IJDS.4.1.04.Batory.pdf, visité le 24/07/2013.
- Baudrillard, J., & Guillaume, M. (1994). *Figures de l'altérité*. Paris : Descartes.
- Baugnet, L. (2001). *Métamorphoses identitaires*. Bruxelles : Peter Lang.
- Baumann, G. (1988). *Contesting cultures*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity.
- Bauman Z. (2004). *Identity: Conversations with Benedetto Vecchi*. Cambridge : Polity.

- Bauman Z. (2004a), *L'amour liquide, de la fragilité des liens entre les hommes*. Rodez : Le Rouergue/Chambon.
- Bauman, Z. (2005). *Liquid life*. Cambridge: Polity.
- Bauman, Z. (2006). *Liquid Fear*. Cambridge: Polity.
- Bauman, Z., & Yakimova, M. (2002). A postmodern grid of the worldmap? *Eurozine*. Disponible sur : <http://www.eurozine.com/pdf/2002-11-08-bauman-en.pdf>, visité le 16/07/2013.
- Baumgratz-Gangl, G. (1993). *Compétence transculturelle et échanges éducatifs*. Paris: Hachette.
- Beacco J-C., & Byram M. (2007). Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe : de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques. Disponible sur : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Publications_fr.asp, visité le 15/07/2013.
- Benedict, R. (1934). *Patterns of Culture*. New York : Houghton Mifflin.
- Bensa, A. (2010). *Après Lévi-Strauss, pour une anthropologie à taille humaine*. Paris : Textuel.
- Billig, M. (1987). *Arguing and thinking: a rhetorical approach to social psychology*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Blanchet, A. (1982-1983). Épistémologie critique de l'entretien d'enquête de style non directif. Ses éventuelles distorsions dans le champ des Sciences humaines. *Bulletin de psychologie*, 36 (358), 187-194.
- Boas, F. (1920). Methods of ethnology. *American Anthropologist*. 22. 311-322
- Boas, F. (1940). *Race, Language and Culture*. New York : Macmillan Company.
- Bode, P. (2009). Multicultural education. Extrait du site : <http://www.education.com/reference/article/multicultural-education/>, visité le 14/08/2013.
- Boli J., & Elliott M. A., (2008). Façade diversity: The individualization of cultural difference. *International Sociology*, 23, 540-560.
- Bourdieu, P. (1973). Cultural Reproduction and Social Reproduction. In R. Brown (Ed.), *Knowledge, Education, and Cultural Change* (71-112). London: Tavistock.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. In J.G. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (241-258). New York : Greenwood Press. Disponible sur : <http://www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/fr/bourdieu-forms-capital.htm>, visité le 01/08/2013.
- Bourdieu, P. (1996). State mobility: elite schools in the field of power. Translated by L. C. Clough. Edited by F. b. L. J.D.Wacquant. Cambridge : Polity Press. Original edition, 1989.
- Bourdieu, P. (1984). *Questions de sociologie*. Paris : les Editions de Minuit.
- Boutin, G. (2007). *L'entretien de groupe en recherche et formation*. Montréal : Editions Nouvelles AMS.
- Brander, P., Cardenas, C., Gomes, R., Taylor, M., & Abad J. de V. (1995). *All different-All equal, Education Pack*. Strasbourg : Direction de la jeunesse, Conseil de l'Europe.
- Breidenbach, J., & Nyíri, P. (2009). *Seeing Culture Everywhere*. Washington : University of Washington Press.

- Bres, J. (2004). Savoir de quoi on parle : dialogue, dialogal, dialogique ; dialogisme, polyphonie. In J. Bres, P.P. Haillet, S. Mellet, H. Nølke & L. Rosier (éds.), *Dialogisme et polyphonie : approches linguistiques, Actes du colloque de Cerisy, 2-9 septembre 2004* (pp. 47-62). Bruxelles : Duculot.
- Bres J. (2001). Dialogisme (marqueurs de —). In C. Détrie, P. Siblot & B. Verine (éds.), *Termes et concepts pour l'analyse du discours. Une approche praxématique* (86-89). Paris : Champion.
- Bres, J., & Nowakowska, A. (2005). Dis-moi avec qui tu dialogues, je te dirai qui tu es... De la pertinence de la notion de dialogisme pour l'analyse du discours. *Marges linguistiques*, 9. 137-153. M.L.M.S. éditeurs. Disponible sur: http://www.revue-texto.net/Parutions/Marges/00_ml092005.pdf, visité le 19/07/2013.
- Bres, J., Haillet, P. P., Mellet, S., Nølke, H., & Rosier, L. (éds.), *Dialogisme et polyphonie : approches linguistiques, Actes du colloque de Cerisy, 2-9 septembre 2004*. Bruxelles : Duculot.
- Brislin, R. (2008). *Working with cultural differences: Dealing effectively with diversity in the workplace*. Westport, CN: Greenwood.
- Bronner, G. (2003). *L'empire des croyances*. Paris : PUF (coll. « Sociologie »).
- Brubaker, R. (2001). Au-delà de l'« identité ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, 139, (traduit de l'Anglais par F. Junqua), 66-85. Disponible sur : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss_0335-5322_2001_num_139_1_3508, visité le 19/07/2013.
- Bucholtz, M., & Hall, K. (2005). Identity and interaction: a sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies* 7(4-5), 585-614.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2011). From foreign language education to education for intercultural citizenship. *Intercultural Communication Review* 9: 17-36.
- Byram, M. (2012). Language awareness and (critical) cultural awareness - relationships, comparisons and contrasts. *Language Awareness* 21(1-2), 5-13.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A Practical Introduction for Teachers*. Strasbourg : Council of Europe. Disponible sur: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/guide_dimintercult_en.pdf, visité le 15/07/2013.
- Cai, Y., & Kivistö, J. (2011). Tuition Fees for International Students in Finland: Where to Go From Here? *Journal of Studies in International Education*, 20, 1-24.
- Campan, R. (s.d.). Objectivisme. *Encyclopedia Universalis*.
- Castels, S. (1990). Global Workforce, New Racism and the Declining Nation State. Occasional paper, 23. Wollongong: Centre for Multicultural Studies, The University of Wollongong.
- Charaudeau P., & Montès, R. (éds.) (2004). *La voix cachée du tiers. Des non-dits du discours*. Paris : L'Harmattan.

- Chiu, L. F., & Knight, D. (1999). How useful are focus groups for obtaining the views of minority groups? In R.S. Barbour & Kitzinger, J. (Eds.), *Developing focus group research: Politics, theory and practice* (pp. 99-112). London: Sage.
- Clément, F. (1996). La contagion des idées (Dan Sperber). *Réseaux*, 14 (77), 187-191. Disponible sur : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/reso_0751-7971_1996_num_14_77_3744, visité le 02/10/2013.
- Collins, A., & Marková, I. (2004). Les énonces collaboratifs : nouvelle méthode dans les données issues des fous groups. *Bulletin de psychologie*, 57 (3), N°471, 291-298. Disponible sur : [http://www.bulletindepsychologie.net/vente/Les%20groupes%20centres%20\(focus%20group%20s\).pdf?PHPSESSID=b25ede9142c18b6d624bf119c11f71bd](http://www.bulletindepsychologie.net/vente/Les%20groupes%20centres%20(focus%20group%20s).pdf?PHPSESSID=b25ede9142c18b6d624bf119c11f71bd), visité le 27/07/2013.
- Conseil de l'Europe, Comité des Ministres (1984). Recommandations N°R (84) 18 du Comité des Ministres aux Etats membres sur la *Formation des enseignants à une éducation pour la compréhension interculturelle, notamment dans un contexte de migration* (adopté par le Comité des Ministres le 25 septembre 1984, lors de la 375^e réunion des Délégués des Ministres).
- Conseil de l'Europe (2010). Cités interculturelles : vers un modèle d'intégration interculturelle : l'apport des Cités interculturelles, action conjointe du Conseil de l'Europe et de la Commission européenne / texte coordonné par Phil Wood. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe, cop. 2010. Disponible sur : http://www.coe.int/t/dg4/cultureheritage/culture/cities/ICCMModelPubl_fr.pdf, visité le 10/07/2013.
- Costa-Lacoux, J. (1996). Il n'y a pas de culture monolithique. *Le français dans le monde* n° spécial, janvier 1996, 39 -47.
- Country Brand Report (2010). *Mission for Finland*. Final Report of the Country Brand Delegation. Disponible sur : <http://www.nation-branding.info/downloads/mission-for-finland-branding-report.pdf>, visité le 25/06/2013.
- Crick, B. (1998). *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools* (Éducation à la citoyenneté et enseignement de la démocratie à l'école). *Final report of the Advisory Group on Citizenship*. Londres: Qualifications and Curriculum Authority.
- Culliford, L. (1995). Who am I ? Self or selfless ? *Psychiatric bulletin* 19, 640-641. Disponible sur : <http://pb.rcpsych.org/content/19/10/640.full.pdf>, visité le 28/10/2013.
- Cunningham-Burley, S., Kerr, A., & Pavis, S. (1999). Theorising subjects and subject matter: The challenge of focus group research. In R. Barbour & J. Kitzinger (Eds.), *Developing Focus Group Research: Politics Theory and Practice* (pp. 186-200). London: Sage.
- Cyrulnik, B. (2006). Métamorphoses de la représentation du réel. In M. Abdallah-Pretceille (éd.), *Les métamorphoses de l'identité*. Paris : Anthropos.
- Dahl, Ø., Jensen, I., & Nynäs, P. (Eds.) (2006). *Bridges of understanding. Perspectives on intercultural communication*. Oslo: Unipub.
- Dahlén, T. (1997). Among the interculturalists. An emergent profession and its packaging of knowledge. *Stockholm Studies in Social Anthropology*, 38. Stockholm: Stockholm University.
- Davies A., (2001). *The native speaker: myth and reality*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Davis, K. (2008). Intersectionality as a buzzword. *Feminist Theory*, 9 (1), 67-85.

- Davila, A., & Domínguez, M. (2010). Formats des groupes et types de discussion dans la recherche sociale qualitative. *Recherches qualitatives*, 29 (1), 50-68. Disponible sur : [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/edition_reguliere/numero29\(1\)/RQ_Davila-Dominguez.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/edition_reguliere/numero29(1)/RQ_Davila-Dominguez.pdf), visité le 27/07/2013.
- Debray, R. (2007). *Un mythe contemporain: le dialogue des civilisations*. Paris: CNRS.
- De Fina, A. (2006). Group identity, narrative and self representation. In A. De Fina, D. Schiffrin & M.G.W. Bamberg (Eds.), *Discourse and Identity* (351-275). Cambridge: Cambridge University Press.
- Demazière, D. (2008). L'entretien biographique comme interaction négociations, contre-interprétations, ajustements de sens. *Langage & société*, 2008/1 (123), 15-35. Disponible sur : [http://fapsesrvnt2.unige.ch/Fapse/acra.nsf/Appuis-Enseignement/D0C14C88F5C9A922C12577D600514D01/\\$FILE/Demazi%C3%A8re.pdf](http://fapsesrvnt2.unige.ch/Fapse/acra.nsf/Appuis-Enseignement/D0C14C88F5C9A922C12577D600514D01/$FILE/Demazi%C3%A8re.pdf), visité le 26/07/2013.
- Demazière, D., & Gladys M. (2008). Introduction. *Langage & société* 2008/1 (123), 5-13. Disponible sur : <http://psycho.univ-lyon2.fr/sites/psycho/IMG/pdf/ArtlangageetSociete-2.pdf>, visité le 26/07/2013.
- Demers, F. (2010). La tentation de la généralisation : Retour réflexif sur cinq focus group. *Recherches qualitatives*, 29 (1), 110-128. Disponible sur : [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/edition_reguliere/numero29\(1\)/RQ_Demers.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/edition_reguliere/numero29(1)/RQ_Demers.pdf), visité le 27/07/2013.
- Dervin, F. (submitted). Making sense of education for diversities: Criticality, reflexivity and language.
- Dervin, F. (s.d.). The 'Intercultural' Online in Education: The Promises of Electronic Discursive Pragmatics.
- Dervin, F. (2004). Définition et évaluation de la compétence interculturelle en contexte de mobilité : ouvertures. *Moderna Språk*, 66-76.
- Dervin, F. (2006). Quality in Intercultural Education: the Development of Proteophilic Competence. *EU-Bildung 2010, Regionalveranstaltung für Wien, Niederösterreich und Burgenland*. BM: BWK, Stadtschulrat für Wien. 75-87.
- Dervin, F. (2007). Des apports de la réflexivité didactique et interculturelle contre l'éclectisme incontrôlé: le cas de l'enseignant caméléon du FLE à Hong Kong. In R. Fu, K. Li, Z. Pu, J.-J. Richer & C. Saillard (Eds.), *Eclectisme méthodologique en contexte chinois Sa perception théorique et ses pratiques* (pp. 85-93). *Synergies Chine*, 2. Paris : Gerflint. Disponible sur : <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Chine2/chine2.html>, visité le 17/08/2013.
- Dervin, F. (2007a). Mascarades estudiantines finlandaises. *Les langues modernes*, 2007/1, 27-44. Disponible sur le site <http://users.utu.fi/freder/>, visité le 19 mars 2008.
- Dervin, F. (2007b). Les canulars de l'interculturel : mettre fin à la quasibiologisation. *LMS Lingua* 4.
- Dervin, F. (2007c). Erasmus : 20 ans d'hypermobilité/hypomobilité existentielle ? In F. Dervin & A. Ljalikova (éds.), *Hypermobilités* (pp. 63-79). *Synergies Pays Riverains de la Baltique*, 4. Paris : Gerflint. Disponible sur : <http://users.utu.fi/freder/20years.pdf>, visité le 29/07/2013.
- Dervin, F. (2008). Pour un interculturel en devenir. *Ecarts identités*, 113, 76-83.

- Dervin, F. (2008a). Se déconditionner en déconditionnant? Regards sur des discours d'enseignant stagiaires FLE en mobilité en Finlande. In F. Dervin & M. Byram (éds.), *Echanges et mobilités académiques. Quel bilan ?* (pp. 187-213). Paris : L'Harmattan. Disponible sur : <http://users.utu.fi/freder/rennes.pdf>, visité le 15/07/2013.
- Dervin, F. (2008b). Developing strategic competence in liquid times. Living and Working in the Centroe Region: cross border competence. *Interreg IIIA* (pp. 205-213). Vienna: Stadtschhulrat fuer Wien.
- Dervin, F. (2008c). Contre la solidification des identités : faire vivre les diverses diversités francophones. In J. Cortès, H. Dhaouadi & P. Janin (éds.), *Faire vivre les identités francophones* (pp. 95-104). *Synergies Monde*, 5. Paris : Gerflint. Disponible sur : <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Monde5/Monde5.html>, visité le 18/08/2013.
- Dervin, F. (2008d). *Métamorphoses identitaires en situation de mobilité*. Turku : Presses Universitaires de Turku.
- Dervin, F. (2008e). Le français Lingua Franca, un idéal de communication interculturel inexploré ? In C. Cali, Stegu, M. & Vetter, E. (éds.), *Enseigner – apprendre – utiliser le français langue internationale aujourd'hui : Pour une perspective comparatiste* (pp. 139-154). *Synergies Europe*, 3. Paris : Gerflint. Disponible sur : <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Europe3/europe3.html>, visité le 24/09/2013.
- Dervin, F. (2009). Approches dialogiques et énonciatives de l'interculturel : pour une didactique des langues et de l'identité mouvante des sujets. In M. Vlad (éd.), *Sciences du langage et didactique des langues. Frontières et rencontres* (pp. 165-178). *Synergies Roumanie*, 4. Paris : Gerflint. Disponible sur : <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Roumanie4/dervin.pdf>, visité le 23/11/2013.
- Dervin, F. (2009a). The others as impediments to "integration" into Finnish society: the case of exchange students in higher education. *Journal of Finnish society*, 2, 19-27. Disponible sur: <http://users.utu.fi/freder/finnishsocietydervin.pdf>, visité le 07/07/2013.
- Dervin, F. (2009b). Nouveaux positionnements des acteurs en études françaises en Finlande : Pour mettre fin au modèle du sage d'une seule occupation. *Revue UL3 travaux et recherche, publication CEGES*, 157-170. Disponible sur : <http://users.utu.fi/freder/lilleDervin%20-3.pdf>, visité le 11/07/2013.
- Dervin, F. (2009c). Approches dialogiques des co-constructions de soi et des autres chez des locuteurs de français langue véhiculaire (FLV) : solidifications et métamorphoses d'un couple mixte en Finlande. *Signes, Discours et Sociétés*, 3. Disponible sur: <http://www.revue-signes.info/document.php?id=1117>, visité le 15/07/2013.
- Dervin, F. (2009d). Diversité de façade et désir d'engouffrement dans les mobilités estudiantine en Finlande: illustrations à partir des représentations sur l'anglais lingua franca. *Actes du colloque de Besançon sur la mobilité*, septembre 2008. Disponible sur : <http://users.utu.fi/freder/besandervinfeb.pdf>, visité le 28/07/2013.
- Dervin, F. (2009e). Constructions de l'interculturel dans le deuxième programme à moyen terme du Centre Européen pour les Langues Vivantes (CELV) : l'exemple de la communication interculturelle dans la formation des enseignants. In A. Ljalikova & C. Puren (éds.), *Problématiques culturelles dans l'enseignement-apprentissage des langues-cultures Mondialisation et individualisation : approche interdisciplinaire* (pp. 77-88). *Synergies Pays Riverains de la Baltique*, 6. Paris : Gerflint. Disponible sur : <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Baltique6/baltique6.html>, visité le 29/07/2013.

- Dervin, F. (2010). Assessing Intercultural Competence in Language Learning and Teaching: a critical review of current efforts. In F. Dervin & E. Suomela-Salmi (Eds.), *New Approaches to Assessment in Higher Education* (pp. 157-173). Bern: Peter Lang.
- Dervin, F. (2010a). Comment vendre à l'Autre? *Approches de l'interculturel dans le monde des affaires : Etudes de cas à partir de cabinets interculturels dans cinq pays*. Synergies Pays Germanophones. Disponible en ligne : <http://www.synergies.avinus.de/?p=81>, visité le 24/09/2013.
- Dervin F. (2010b). Pistes pour renouveler l'interculturel en éducation. *Recherches en éducation*, 9, 32-41.
- Dervin, F. (2010c). Multi-positioning of the self and the other in a radio documentary about the work of an anthropologist: (co-)constructing truth and silence in a case of incest. *Neuphilologische Mitteilungen*. "Dialogic language use II", 175-187.
- Dervin, F. (2011). A plea for change in research on intercultural discourses: A 'liquid' approach to the study of the acculturation of Chinese students. *Journal of Multicultural Discourses*, 6 (1), 37-52
- Dervin, F. (2011a). *Impostures interculturelles*. Paris : L'Harmattan.
- Dervin, F. (2011b). Les identités des couples interculturels. En finir vraiment avec la culture ? Collection Logiques sociales. Paris : L'Harmattan.
- Dervin, F. (2011c). Cultural identity, representation and Othering. In J. Jackson (Ed.), *Routledge Handbook of Intercultural Communication* (pp. 181-194). London & NY: Routledge. Disponible sur: <http://users.utu.fi/freder/dervinhandbookcorrect.pdf>, visité le 19/08/2013.
- Dervin, F. (2011d). Anthropologie et didactique des langues et des « cultures » : une cohabitation fructueuse ? In : *Journal des anthropologues*, pp. 126-127.
- Dervin, F. (2012). Rants Against Multiculturalism Caught on Camera in Britain: Racism Without Races? In S. Garner & S. Kavak (Eds.), *Draft Workshop Proceedings: Debating Multiculturalism*, 2 (pp. 179-191). London: Dialogue Society. Disponible sur : www.dialoguesociety.org/publications/DebatingMultiCulturalism2.pdf#page=180, visité le 18/08/2013.
- Dervin, F. (2012a). Les croisières académiques mènent-elles à de l'interculturel ? Le cas du Scholar Ship (2007-2008). *Etudes caribéennes*, 18. Disponible sur : <http://etudescaribeennes.revues.org/5221>, visité le 29/07/2013.
- Dervin, F. (2013). *Réinventer les relations intimes interculturelles*. Paris : L'Harmattan.
- Dervin, F. (2013a). *Le concept de culture, comprendre et maîtriser ses détournements et manipulations*. Paris : L'harmattan.
- Dervin, F. (2013b). Taking Researching With Vs. Researching On Seriously: A Detour Via the Intercultural? (Book discussing). In W. Midgley, P.A. Danaher & M. Baguley (Eds.), *Reimagining Participants in Education Research*. London: Routledge.
- Dervin, F. (dir.). (2013c). Edito : La Finlande au-delà des mythes ? *Recherches en éducation*, 16, 3-12. Finlande : le mythe de l'éducation finlandaise. Nantes: Université de Nantes.
- Dervin, F. (2013d). *La meilleure éducation au monde. Questions Contemporaines*. Paris : L'harmattan.

Dervin, F. (à paraître 2013). *Pour faire face à la crise de l'interculturel*. In D. Alaoui (dir.), *Éloge du divers et du dialogue* (p. 57-74). Sainte-Gemme: Presses universitaires de Sainte-Gemme. Disponible sur: <http://users.utu.fi/freder/dervinanthropos-1.pdf>, visité le 28/07/2013.

Dervin, F. (à paraître 2013b). Compétences interculturelles renouvelées dans la formation des enseignants de langues en Finlande. *La Revue de l'AQEFLS*. Numéro thématique "Culture/interculture: où en sommes-nous?". Disponible sur : http://blogs.helsinki.fi/dervin/files/2012/01/Dervin_prop-aqefls.pdf, visité le 19/08/2013.

Dervin F., & Badrinathan, V. (2011). *L'enseignant non natif : identités et légitimité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*. Paris : E.M.E. Éditions.

Dervin, F., & Byram, M. (éds.) (2008). *Echanges et mobilités académiques. Quel bilan ?* Paris : L'Harmattan.

Dervin, F., & Dirba, M. (2006), On Liquid Interculturality. Finnish and Latvian student teachers, perceptions of intercultural competence. In P. Pietilä, P. Lintunen & H.-M. Järvinen (Eds.), *Language Learners of Today*. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen (AFinLA) julkaisu n° 64.

Dervin, F., & Dirba, M. (2008). Figures of strangeness: blending perspectives from mobile academics. In M. Byram & F. Dervin (Eds.), *Students, staff and academic mobility in higher education* (237-261). Newcastle: Cambridge Scholars Press. Disponible sur: <http://users.utu.fi/freder/dervindirbafinal.pdf>, visité le 07/07/2013.

Dervin, F., & Fracchiolla, B. (2012). Anthropologies, interculturalité et enseignement-apprentissage des langues : Quelle(s) compatibilité(s) ? *Transversales*, 32. Bern : Peter Lang.

Dervin, F., & Fracchiolla, B. (2011). *Quelle(s) anthropologie(s) pour l'interculturel ?* Bern : Peter Lang.

Dervin, F., & Järvinen, H-M. (2012). La Finlande : un pays où l'évaluation des enseignants n'existe pas ? *Les Langues Modernes*, 106 (4), 53-61. Disponible sur : <http://blogs.helsinki.fi/dervin/files/2012/01/Evaluation-professionnelle-des-enseignants-de-langues-en-Finland.pdf>, visité le 18/08/2013.

Dervin, F., & Layne, H. (2013). A guide to interculturality for international and exchange students: an example of Hostipitality? *Journal of Multicultural Discourses*, 1-19. Disponible sur : <http://blogs.helsinki.fi/dervin/files/2013/01/Dervin-Layne.pdf>, visité le 26/06/2013.

Dervin, F., Paatela-Nieminen, M., Kuoppala, K., & Riitaoja, A-L. (2012). Multicultural Education in Finland: Renewed Intercultural Competences to the Rescue? *International Journal of Multicultural Education*, 14 (3), 1-13. Disponible sur : <http://ijme-journal.org/index.php/ijme/article/view/564/784>, visité le 18/08/2013.

Dervin, F., & Suomela Salmi, E. (Eds.) (2007). *Academic Mobility - Blending Perspectives / Mobilité Académique - Perspectives croisées*. Publications du département d'études françaises, 9. Turku : Université de Turku.

Dervin, F., & Tournebise, C. (2006). *L'altérité au secours des rencontres interculturelles*. Turku : Université de Turku.

Dervin, F., & Tournebise, C. (2012). Rendez-vous ratés de l'interculturel en éducation ? Une étude de cas de l'éducation à la communication interculturelle en Finlande. In M. A. Paveau (Ed.), *Semen 34, Texte, discours, interactions. Nouvelles épistémologies* (pp.135-155). Presses Universitaires de Franche-Comté. Présentation de l'ouvrage en ligne : <http://penseedudiscours.hypotheses.org/11570>, visité le 18/08/2013.

- Dervin, F., & Tournebise, C. (2012a). Éducation interculturelle et reconnaissance des diverses diversités : le cas des études universitaires en Finlande. Disponible sur : <http://users.utu.fi/freder/dervintournebiseapril.pdf>, visité le 26/07/2013.
- Dervin, F., & Tournebise, C. (2013). Constructing intercultural communication education: is Finland also experiencing turbulent times? Non publié.
- Dervin, F., & Tournebise, C. (à paraître 2013). Turbulence in intercultural communication education: does it affect Finnish higher education? *Intercultural Education*. Disponible sur: <http://blogs.helsinki.fi/dervin/files/2012/01/article-intercultural-education1.pdf>, visité le 27/07/2013.
- Dervin F., & Vlad, M. (2010). Pour une cyberanthropologie de la communication interculturelle : Analyse d'interactions entre étudiants finlandais et roumains. *Alsic Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication* (13). Disponible sur : <http://alsic.revues.org/1399>, visité le 18/08/2013.
- Deslauriers, J-P. (1991). Recherche qualitative, guide pratique. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Dortier, J.F. (2005). *Une histoire des sciences humaines*. Auxerre : Sciences Humaines Editions.
- Dortier, J.F. (2001). Le culturalisme. La personnalité est forgée par la culture. *Sciences Humaines, Hors-série N° 30, 100 ans de sciences humaines*. Disponible sur : http://www.scienceshumaines.com/le-culturalisme-la-personnalite-est-forgee-par-la-culture_fr_12191.html, visité le 07/07/2013.
- Duchesne, S., & Haegel, F. (2005). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien collectif*. Paris: Armand Colin.
- Ducrot, O. (1984). Esquisse d'une théorie polyphonique de l'énonciation. In O. Ducrot (éd.), *Le dire et le dit* (pp. 171-237). Paris : Éditions de Minuit.
- Durkheim, E. (1897). *Le Suicide : Étude de sociologie*. Paris : Félix Alcan.
- Durkheim, E. (1893). *De la division du travail social: étude sur l'organisation des sociétés supérieures*. Paris : Alcan.
- Edwards, D. (2000). Extreme case formulations: Softeners, investment, and doing nonliteral. In *Research on Language and Social Interaction* 33, 4, 347-373. Disponible sur: <http://homepages.lboro.ac.uk/~ssde/Edwards%20-%20ECFs%20Rolsi%202000.pdf>, visité le 10/10/2013.
- Erickson, F. (2010). Culture in Society and In Educational Practices. In J. A. Banks & C. A. McGee Banks (Eds.), *Multicultural Education Issues and Perspectives* (7th ed.) (pp. 33-53). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Erikson, E. (1968). *Identity : Youth and Crisis*. New York : Norton.
- Espagne, M. (2002). La question des imbrications culturelles chez Franz Boas. *Revue germanique internationale*, 17, 147-160. Disponible sur : <http://rgi.revues.org/892>, visité le 17/08/2013.
- Ewing, K.P. (1990). The Illusion of Wholeness: Culture, Self, and the Experience of Inconsistency. *Ethos*, 18, 3, 251-278.

- Farquhar, C., & Das, R. (1999). Are focus groups suitable for sensitive topics? In R.S. Barbour & J. Kitzinger (Eds.), *Developing Focus Group Research: Politics, Theory and Practice* (47-63). London: Sage.
- Faucheux, C. (1957). La dynamique de groupe. *L'année psychologique*, 57 (2), 425-440. Disponible sur : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/psy_0003-5033_1957_num_57_2_26617, visité le 24/02/2013.
- Fleming, M. (2004). Drama and Intercultural Education. *German as a Foreign Language (special edition)*, 110-123. Disponible sur: <http://www.gfl-journal.de/1-2004/fleming.pdf>, visité le 17/07/2013.
- Flick, U. (2006). *An introduction to qualitative research* (3rd ed.). London: Sage.
- Foddy, W. (1993). *Constructing questions for interviews. Theory and practice in social research*. New York: Cambridge University Press .
- Foucault, M. (1988). *Politics, Philosophy, and Culture: Interviews and Other Writings, 1977-1984*. M. Morris & P. Patton (Ed.). New York: Routledge.
- Fougère, M., & Moulettes, A. (2009). On 'Cultural' Knowledge in International Management Textbooks: A Postcolonial Reading. *Organizations, Markets and Imperial Formations: Towards an Anthropology of Globalization*, S.B. Banerjee, V.C.M. Chio and R. Mir (Eds.), 25-39. Cheltenham, UK: Edward Elgar.
- François, F. (1994). *Morale et mise en mots*. Paris : L'Harmattan.
- Frankland, J., & Bloor, M. (1999). Some issues arising in the systematic analysis of focus group material. In R. Barbour & J. Kitzinger (Eds.). *Developing Focus Group Research: Politics, Theory & Practice*. London: Sage.
- Freeman, D. (1983). *Margaret Mead and Samoa: The Making and Unmaking of an Anthropological Myth*. Cambridge: Harvard University Press.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed* (M. B. Ramos, Trans.). New York: Continuum. (Original work published 1970).
- Gadamer, H-G. (2005). L'herméneutique en rétrospective. Traduction, présentation et notes par Jean Grondin. Paris : Vrin.
- Garam, I., & Korkala, S. (2011). *International mobility in Finnish vocational and higher education in 2010*. Fakta - Facts and figures 1b/2011. Disponible sur : http://www.cimo.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/cimo/embeds/cimowwwstructure/21273_Fakta_1b_2011_web.pdf visité le 12/06/2013.
- Gay, G. (2003). The importance of multicultural education. *Educational Leadership*, 61(4), 30-35. Disponible sur : http://www.achievementseminars.com/seminar_series_2008_2009/readings/importance_multicultural_education.pdf, visité le 18/08/2013.
- Gay, G. (2004). Beyond Brown: Promoting equality through multicultural education. *Educational Leadership*, 19(3), 192-216. Disponible sur : http://www.achievementseminars.com/seminar_series_2008_2009/readings/Gay_Promoting%20equality.pdf, visité le 27/07/2013.
- Geoffrion, P. (2003). Le groupe de discussion. In B. Gauthier (Dir.). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (4^{ème} éd.) (pp. 333-356). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Georgakopoulou, A. (2006). *Small and large identities in narrative (inter)action*. In A. De Fina, D. Schiffrin & M. G.W. Bamberg (Eds.), *Discourse and Identity* (pp. 83-102). Cambridge : Cambridge University Press.
- Giami, A. (1985). L'entretien de groupe. In A. Blanchet (éd.), *L'entretien dans les sciences sociales* (pp. 221-233). Paris : Dunod.
- Gibson, M. A. (1984). Approaches to multicultural education in the United States. Some concepts and assumptions. *Anthropology and Education Quarterly*, 15, (1), 94-120.
Disponible sur : <http://faculty.coe.uh.edu/cwhite/cuin4397/spring09/approaches%20to%20multi%20education%20in%20us.pdf>, visité le 18/08/2013.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Gillespie, A. (2006). *Becoming Other*. Greenwich: Information Age Publishing.
- Gillespie, A., & Cornish, F. (2010). Intersubjectivity: Towards a Dialogical Analysis. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 40 (1), 19-46.
- Gillespie, A., Howarth, C., & Cornish, F. (2012). Four problems for researchers using social categories. *Culture and psychology*, 18 (3), 391-402.
- Godelier, M. (2009). *Communauté, Société, Culture*. Paris: CNRS.
- Goffman, E. (1973a). *La mise en scène de la vie quotidienne (tome 1), la présentation de soi*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Goffman, E. (1973b). *La mise en scène de la vie quotidienne (tome 2), les relations en public*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Les Éditions de minuit.
- Grand dictionnaire encyclopédique Larousse*. Paris: Larousse, 1985, 10 vol.
- Grant, C. A., & Sleeter, C. E. (2010). Race, Class, Gender, and Disability in the Classroom. In J. A. Banks & C. A. McGee Banks (Eds.), *Multicultural Education Issues and Perspectives* (7th ed.) (pp. 59-78). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Green, J., & Hart, L. (1999). The impact of context and data. In R. S. Barbour & J. Kitzinger (Eds.), *Developing focus group research: Politics, theory and practice* (pp. 20-35). London : Sage.
- Guillemette, F., Luckerhoff, J., & Baribeau, C. (éds.). (2010). Introduction, les entretiens de groupe. In F. Guillemette, J. Luckerhoff & C. Baribeau (éds.), *Entretiens de groupe : concepts, usages et ancrages I* (pp. 1-4.). Numéro thématique de la revue *Recherches qualitatives*, 29 (1).
- Hall, S. (1996). Who needs identity ? In S. Hall & P. du Gay (Eds.), *Questions of Cultural Identity* (pp. 1-17). London: Sage Publications.
- Hannerz, U. (1996). *Transnational connections*. London : Routledge.
- Hannerz U. (1999). Reflections on Varieties of Culturespeak. *European Journal of Cultural Studies*, 2 (3), 393-407.
- Hill, I. (2007). Multicultural and International Education: Never the Twain Shall Meet? *International Review of Education*, 53, 245-264.
- Holliday, A. (2011). *Intercultural communication and ideology*. London : Sage.

- Holliday, A. (2011a). Culture, communication, context and power. In J. Jackson (Ed.), *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication* (pp. 37-51). London: Routledge.
- Holliday, A., Hyde, M., & Kullman, J. (2004). *Intercultural communication. An Advanced Resource Book*. London: Routledge.
- Holm, G., & Zilliacus, H. (2009) Multicultural Education and Intercultural Education: Is There a Difference. In M. Talib, J. Loima, H. Paavola & S Patrikainen (Eds.), *Dialogues on Diversity and Global Education* (pp. 11-28). Berlin: Peter Lang.
- Holm, G., & Zilliacus, H. (2010). Multicultural Education and Intercultural Education: the Same or Different? American Educational Research Association Conference, Denver, U.S.A.
- Holt, E. (1996). Reporting on talk: the use of direct reported speech in conversation. *Research on language and social interaction*, 29, 219-245.
- Hoskins B., & Sallah, M. (2011). Developing intercultural competence in Europe: the challenges. *Language and Intercultural Communication*, 11(2), 113-125.
- Hsab G. (2003). Ethnonationalisme et mondialisation : interdépendances et particularités historiques. *COMMposite*, v2003.1. Disponible sur : www.composite.org, visité le 10/07/2013.
- Humphrey D. (2007). Intercultural Communication Competence: The State of Knowledge. Report prepared for The National Centre for Languages (CILT). Disponible sur : <http://data.cilt.org.uk/standards/donnareport.pdf>, visité le 18/08/2013.
- Jackson, J. (Ed.) (2011). *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*. London: Routledge.
- Jameson, D.A. (2007). Reconceptualizing Cultural Identity and Its Role in Intercultural Business Communication. *Journal of Business Communication*, 44, 199-235.
- Jasper, C., Moore, H., Whittaker, L., & Gillespie, A. (2011). Methodological approaches to studying the self in its social context. In H. Hermans & T.Gieser (Eds.), *Handbook of dialogical self theory*. Cambridge University Press : Cambridge, UK.
- Johansson, M., & Dervin, F. (2005). *Choix en matière de curriculum à l'université finlandaise et expertise à l'oral*. Département d'études françaises, Université de Turku, Finlande.
- Johansson, M., & Suomela-Salmi, E. (2011). Enonciation: French pragmatic approach(es). In J. Zienkowski, J-O Östman & J. Verschueren (Eds.), *Discursive Pragmatics* (71-101). Amsterdam / Philadelphia : John Benjamins.
- Jovchelovitch, S. (2004). Contextualiser les focus groups: comprendre groupes et cultures dans la recherche sur le représentations. *Bulletin de psychologie*, 57 (3), n°471, 245-252. Disponible sur : [http://www.bulletindepsychologie.net/vente/Les%20groupes%20centres%20\(focus%20groups\).pdf?PHPSESSID=b25ede9142c18b6d624bf119c11f71bd](http://www.bulletindepsychologie.net/vente/Les%20groupes%20centres%20(focus%20groups).pdf?PHPSESSID=b25ede9142c18b6d624bf119c11f71bd), visité le 27/07/2013.
- Jung, C. G. (1996). *Métamorphoses de l'âme et ses symboles. Analyse des prodromes d'une schizophrénie*. Paris : Livre de Poche.
- Kaufmann, J.-C. (2004). *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*. Paris : Armand Colin.

- Kleiber, G. (2001). Sur le sens du sens : objectivisme et constructivisme. In D. Keller, J-P. Durafour, J.-F. Bonnot & R. Sock (éds), *Percevoir : monde et langage* (335-370). Bruxelles : Mardaga.
- Kramsch, C. (2009). Ron Scollon: A master of the axe handle. *Journal of Applied Linguistics*, 6 (3), 261-265. Disponible sur: http://eltbites.files.wordpress.com/2012/03/scollon_axehandles.pdf, visité le 28/07/2013.
- Kramsch, C. (1996). The Cultural Component of Language Teaching. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. [Online], 1 (2). Disponible sur: <https://www.ned.univie.ac.at/sites/all/files/Data/4/384/KramschClaireTheculturalcomponentoflanguage2.pdf>, visité le 17/07/2013.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2001). *Les actes de langage dans le discours. Théorie et fonctionnement*. Paris : Nathan.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2002). *L'énonciation : De la subjectivité dans le langage* (4^{ème} éd.). Collection U. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris : Armand Colin.
- Khovanova-Rubicondo, K., & Pinelli, D. (s.d.). *Evidence of the Economic and Social Advantages of Intercultural Cities Approach Meta-analytic assessment*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Disponible sur: www.coe.int, visité le 18/08/2013.
- Kirpitchenko, L. (2007). Academic mobility and intercultural dialogue. In F. Dervin & E. Suomela Salmi (Eds.), *Academic Mobility - Blending Perspectives / Mobilité Académique- Perspectives croisées* (207-221). Publications du département d'études françaises, 9. Turku : Université de Turku.
- Kitzinger, J. (1994). The methodology of focus groups : The importance of interaction between research participants. *Sociology of Health and Illness*, 16, 103-121.
- Kitzinger, J. (2004). Le sable dans l'Huitre : analyser des discussions de focus group. *Bulletin de psychologie*, 57 (3), N°471, 299-307. Disponible sur : [http://www.bulletindepsychologie.net/vente/Les%20groupes%20centres%20\(focus%20group%20s\).pdf?PHPSESSID=b25ede9142c18b6d624bf119c11f71bd](http://www.bulletindepsychologie.net/vente/Les%20groupes%20centres%20(focus%20group%20s).pdf?PHPSESSID=b25ede9142c18b6d624bf119c11f71bd), visité le 27/07/2013.
- Kitzinger, J., & Farquhar, C. (1999). The analytical potential of 'sensitive moments' in focus groups discussions. In R.S. Barbour & J. Kitzinger (Eds.), *Developing focus group research : Politics, theory and practice* (pp. 156-172). London : Sage.
- Kitzinger, J., Marková, I., & Kalampalikis, N. (2004). Qu'est-ce que les *focus groups*? *Bulletin de psychologie*, 57 (3), N°471, 237-243. Disponible sur : [http://www.bulletindepsychologie.net/vente/Les%20groupes%20centres%20\(focus%20group%20s\).pdf?PHPSESSID=b25ede9142c18b6d624bf119c11f71bd](http://www.bulletindepsychologie.net/vente/Les%20groupes%20centres%20(focus%20group%20s).pdf?PHPSESSID=b25ede9142c18b6d624bf119c11f71bd), visité le 27/07/2013.
- Kristeva, J. (1995). Bulgarie ma souffrance. *L'Infini*, 51, 42-52. Disponible sur <http://www.univ-paris-diderot.fr/rbarthes/membres/Bulgarie.pdf>, visité le 18/07/2013.
- Krueger, R. A. (1994). *Focus groups. A practical guide for applied research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Kumaravadivelu, B. (2008). *Cultural Globalisation and Language Education*. New Haven and London: Yale University Press.
- Lacan, J. (1978). Le séminaire, livre II. *Le moi dans la théorie de Freud et dans la technique de la psychanalyse*. Paris : Seuil.

- Lai, P.S., & Byram, M.S. (2012). *Re-Shaping Education for Citizenship: Democratic National Citizenship in Hong Kong*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Larsson, B. (2008). Le sens commun ou la sémantique comme science de l'intersubjectivité humaine, In *Langages*, n° 170, p.28-40. Disponible sur : http://internt.ht.lu.se/doc/1191592400.calendarEvents.1761.msOffice.1.Sens_commun.BL.doc.pdf/Sens%20commun.BL.doc.pdf, visité le 05/10/2013.
- Lavanchy A., Gajardo A., & Dervin F. (2011). *Anthropologies de l'interculturalité*. Paris : L'Harmattan.
- Làzàr, I. (2005). *Intégrer la compétence en communication interculturelle dans la formation des enseignants*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe. Disponible sur http://archive.ecml.at/documents/pub123bF2004_Lazar.pdf, visité le 11/07/2013.
- Lee, T. W. (1999). *Using qualitative methods in organisational research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lenclud, G. (2006). Pour comprendre une culture, faudrait-il adopter son point de vue ? Étude du CEFRES, n° 8. Disponible en ligne : <http://www.cefres.cz/IMG/pdf/etude8.pdf>, visité le 07/07/2013.
- Lévi-Strauss, C. (1977). *L'Identité. Séminaire interdisciplinaire dirigé par Claude Lévi-Strauss*. Paris, Grasset.
- Linell, P. (2000). *What is dialogism? Aspects and elements of a dialogical approach to language, communication and cognition*. Department of Communication Studies, Linköping University, Sweden, Lecture first presented at Växjö University, October 2000. Disponible sur : https://docs.google.com/gview?url=http://eicnam.cnam.fr/html/ts/psychologie-travail/siteECACnam/Articles_files/Linell_What-is-dialogism.pdf&chrome=true, visité le 19/07/2013.
- Linton, R. (1945). *The cultural background of personality*. Oxford, England: Appleton-Century.
- Lorcerie, F. (2002). Education interculturelle : état des lieux. *Ville-Ecole-Intégration (VEI)*, 129, juin 2002, 170-189.
- Lorcerie, F. (2003). *L'Ecole et le Défi Ethnique : éducation et intégration*. Issy-les-Moulineaux : ESF ; Saint-Fons : INRP, Actions sociales/confrontations.
- Liotard, J.F. (1979). *La Condition postmoderne - Rapport sur le savoir*. Collection Critique. Paris : Editions de Minuit.
- Maalouf, A. (1998). *Les Identités meurtrières*. Paris : Grasset.
- Maffesoli, M. (1985). *La connaissance ordinaire. Précis de sociologie compréhensive*. Paris: Librairie des Méridiens.
- Maffesoli, M. (1988). *Le temps des tribus : le Déclin de l'individualisme dans les sociétés de masse*. Paris : Méridiens Klincksieck.
- Maffesoli, M. (1998). De la « Postmédiévalité » à la Postmodernité. In Y. Boisvert, (dir.), *Postmodernité et sciences humaines* (9-21). Montréal : Liber. Disponible sur : <http://www.michelmaffesoli.org/media/document/postmedievalite.pdf>, visité le 10/07/2013.
- Maffesoli, M. (2002). *La Part du diable, précis de subversion postmoderne*. Paris : Flammarion.

- Maffesoli, M. (2003). *L'instant éternel. Le retour du tragique dans les sociétés postmodernes*. Paris : La Table Ronde.
- Maffesoli, M. (2009). *Apocalypse*. Paris : CNRS Éditions.
- Maffesoli, M. (2010). *Le temps Revient, Formes Élémentaires de la Postmodernité*. Collection Des paroles et des hommes. Paris : Desclée de Brouwer.
- Maffesoli, M. (2011). Rencontres avec Michel Maffesoli. *Revue Interdisciplinaire de Travaux sur les Amériques (RITA)*, 4. Trajectoires de Jeunesses. Entretien réalisé par Julie Liard et Julio Valdebenito. Retranscrit par Julio Valdebenito. Disponible sur : <http://www.revue-rita.com/rencontres-57/michel-maffesoli.html>, visité le 18/07/2013.
- Maffesoli, M., & Fiserova, M. (2006). Entretien avec le sociologue Michel Maffesoli. *Sens Public*. Disponible sur http://www.sens-public.org/IMG/pdf/SensPublic_Fiserova_Maffesoli.pdf, visité le 17/07/2013.
- Maingueneau, D. (1993). *Le contexte de l'œuvre littéraire. Enonciation, écrivain, société*. Paris : Dunod.
- Maingueneau, D. (1999). Ethos, scénographie, incorporation. In R. Amossy (éd.), *Images de soi dans le discours- La construction de l'ethos* (75-100). Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Maingueneau, D. (2002). *Analyser les textes de communication*. Paris : VUEF/Nathan.
- Maingueneau, D. (2002a). L'ethos, de la rhétorique à l'analyse du discours. *Pratiques* (113-114) (Version raccourcie et légèrement modifiée de « Problèmes d'ethos »). Disponible sur : http://dominique.maingueneau.pagesperso-orange.fr/intro_company.html, visité le 18/08/2013.
- Maingueneau, D. (2005). L'analyse du discours et ses frontières. *Marges linguistiques*, 9, 64-75. M.L.M.S. éditeurs. Disponible sur : http://www.revue-texto.net/Parutions/Marges/00_ml092005.pdf, visité le 19/07/2013.
- Maingueneau, D. (2009). *Les termes clés de l'analyse du discours*. Collection Points. Paris : Seuil.
- Marková, I. (1990). Introduction. In I. Marková & K. Foppa (Eds.), *The dynamics of dialogue* (1-22). Londres : harvester Wheatsheaf.
- Marková, I. (2004). Langage et communication en psychologie sociale : dialoguer dans les focus groups. *Bulletin de psychologie*, 57 (3), N°471, 231-236. Disponible sur : [http://www.bulletindepsychologie.net/vente/Les%20groupes%20centres%20\(focus%20groups\).pdf?PHPSESSID=b25ede9142c18b6d624bf119c11f71bd](http://www.bulletindepsychologie.net/vente/Les%20groupes%20centres%20(focus%20groups).pdf?PHPSESSID=b25ede9142c18b6d624bf119c11f71bd), visité le 27/07/2013.
- Marková I., Linel P., Grossen M., & Salazar Orvig A. (2007), *Dialogue in Focus Groups: Exploring Socially Shared Knowledge*. London: Equinox Publishing.
- Marnette, S. (2005). *Speech and Thought Presentation in French: Concept and Strategies*. Amsterdam - New York: John Benjamins, Pragmatic and beyond, New series.
- Martin, J. N., & Nakayama, T. K. (2003). *Experiencing intercultural communication*. Columbus, OH: McGraw-Hill.
- Martin, J. N., Nakayama, T. K., & Carbaugh, D. (2011). The history and development of the study of intercultural communication and applied linguistics. In J. Jackson (Ed.), *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication* (pp. 10-35). London: Routledge

- Mayer, R., & Ouellet, F. (1991). *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Mazière F. (2005). *L'analyse du discours*. Paris : PUF Que Sais-Je.
- McSweeney, B. (2002). Hofstede's model of national cultural differences and their consequences: A triumph of faith – a failure of analysis. *Human Relations*, 55(1), 89-118.
- Mead, G.H. (1963, 1^{ère} éd. 1934). *L'Esprit, le soi et la société*. Paris : PUF.
- Mead, M. (1928). *Coming of Age in Samoa. a Psychological Study of Primitive Youth For Western Civilisation*. foreword by Franz Boas. New York: William Morrow.
- Mead, M. (1935). *Sex and temperament in three primitive societies*. New York: William Morrow.
- Mead, M. (1963). *Mœurs et sexualité en Océanie*. Paris : Plon.
- Meeuwis, M., & Sarangi, S. (1994). Perspectives on intercultural communication: a critical reading. *Pragmatics*, 4 (3), 309-313.
- Merton, R.K., Fiske, M., & Kendall, P.L. (1956). *The focused interview: a manual of problems and procedures* (2nd ed.). New York/London: The Free Press/Collier Manmillan Publishers.
- Merton, R.K., & Kendall, P.L. (1946). The focused interview. *American sociological review*, 56 (6), 541-557.
- Meunier, D. (2010). De la « mobilité » de l'imaginaire linguistique chez les étudiants Erasmus. In F. Dervin & A. Ljalikova (éds.), *Les mobilités académiques en question : croiser apprentissages et socialité* (pp. 61-75). *Synergies Pays Riverains de la Baltique*, 7. Paris : Gerflint. Disponible sur : <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Baltique7/Baltique7.html>, visité le 29/07/2013.
- Michell, L. (1999). Combining Focus Groups and Interviews: Telling how it is; telling how it feels. In R. S. Barbour & J. Kitzinger (Eds.), *Developing focus group research: Politics, theory and practice* (pp. 36-63). London : Sage.
- Michel, A. (coord.) (2004). *L'évolution du système éducatif de la France*. Rapport national du Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Paris : Unesco. Disponible sur : <http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/English/Natreps/reports/france.pdf>, visité le 04/07/2013.
- Midgley, W., Danaher, P.A., & Baguley, M. (2013). *Reimagining Participants in Education Research*. London: Routledge.
- Ministry of Education and Culture (2012). *Education and research 2011-2016. A development plan*. Reports of the Ministry of Education and Culture, Finland 2012:3. Disponible sur : <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/okm03.pdf?lang=en>, visité le 26/06/2013.
- Ministry of Education (2009). *Strategy for the Internationalisation of Higher Education Institutions in Finland 2009–2015*. Publications of the Ministry of Education, Finland 2009:23. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2009/liitteet/opm23.pdf>, visité le 26/06/2013.

Ministry of Education and Culture (2010). *Finnish education export strategy : summary of the strategic lines and measures*. Publications of the Ministry of Education and Culture 2010:12, URL: <http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2010/liitteet/okm12.pdf>, visité le 26/06/2013.

Moeschler, J. (1984). *Argumentation et conversation. Éléments pour une analyse pragmatique du discours*. Paris : Hatier-Credif.

Moghaddam, F. M. (2009). Omniculturalism: Policy solutions to fundamentalism in the era of fractured globalization. *Culture & Psychology*, 15, 337–347.

Moghaddam, F. M. (2012). The omnicultural imperative. *Culture & Psychology*, 18, 304-330.

Moilanen, T., & Rainisto, S. (2009). *How to Brand Nations, Cities and Destinations*. New York : Palgrave Macmillan.

Moirand, S. (1994). Le discursif et le conversationnel: quelles descriptions pour la didactique? In D. Coste (éd.), *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues* (pp. 24-36). Paris : Crédif-Hatier, LAL.

Morgan, D. L. (1998). *The focus groups guidebook*. Thousand Oaks, CA : Sage.

Morgan, D. L., & Scannell, A. U. (1998). *Planning focus groups*. Thousand Oaks, CA : Sage.

Morin, E. (1977). *La Nature de la nature, La Méthode n°1* (6 volumes). Paris : Le Seuil.

Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations. In R. Farr & S. Moscovici, *Social representations*. Cambridge: Cambridge university press.

Moscovici, S. (2000). The history and actuality of social representations. In S. Moscovici & G. Duveen (Eds.), *Social representations : explorations in social psychology*. Cambridge: Polity press.

Myers, G., & Macnaghten, P. (1999). Can focus groups be analysed as talk? In R.S. Barbour & J. Kitzinger (Eds.), *Developing focus group research : Politics, theory and practice* (pp. 173-185). London : Sage.

Niemi H., Toom, A., & Kallioniemi, A. (Eds.) (2012). *Miracle of Education. The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools*. Rotterdam: Sense Publishers.

Nieto, S. (2006). Solidarity, courage and heart: what teacher educators can learn from a new generation of teachers. *Intercultural Education*, 17, 457-473. Disponible sur : http://www.jcu.edu/education/ed350/Solidarity,%20courage%20and%20heart_Sonia_Nieto.pdf, visité le 19/08/2013.

Nieto, S., & Bode, P. (2008). *Affirming diversity, The Sociopolitical context of multicultural education* (5th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Nølke, H., & M. Olsen (2000). Polyphonie: théorie et terminologie. *Polyphonie linguistique et littéraire*, 2, 45-171. Roskilde : Université de Roskilde.

Nottrelet, C., Alabert, C., Devergille, J., & Laignel, M. (2005). *Éducation civique, juridique et sociale (ECJS). Classes de seconde, première et terminale*. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire. Centre national de documentation pédagogique. Collection Textes de référence. Paris : CNDP. Disponible sur : <http://www2.cndp.fr/archivage/valid/41098/41098-6083-18145.pdf>, visité le 18/08/2013.

Nowakowska, A. (2005). Dialogisme, polyphonie : des textes russes de M. Bakhtine à la linguistique contemporaine. In J. Bres, P. P. Haillet, S. Mellet, H. Nølke & L. Rosier (éds.),

Dialogisme et polyphonie : approches linguistiques, Actes du colloque de Cerisy, 2-9 septembre 2004 (pp. 19-32), Bruxelles : Duculot.

Nordgren A., & Juengst, E. T. (2009). Can Genomics Tell Me Who I Am? Essentialistic Rhetoric in Direct-to-Consumer DNA Testing. *New Genetics and Society*, 28, (2), 157-172.

Ogay, T. (2000). *De la compétence à la dynamique interculturelle*. Bern : Peter Lang.

Olins, W. (2000). Why brands are taking over the corporation. In M. Schultz, M. J. Hatch & M. H. Larsen (Eds.), *The Expressive Organization –Linking Identity, Reputation, and the Corporate Brand* (pp. 51-65). Oxford: Oxford University Press.

Paveau, M.-A. (2006). *Les prédiscours. Sens, mémoire, cognition*. Paris : Presses Sorbonne nouvelle.

Paveau, M.-A. (2007). Discours et cognition. Les prédiscours entre cadres internes et environnement extérieur. Numéro spécial de la revue électronique *Corela* (Cognition, Représentation, langage) : « Contextes, discours, cognitions », codirigé avec G. Achard-Bayle. Disponible sur : <http://corela.edel.univ-poitiers.fr/index.php?id=1550#biblio>, visité le 20/11/2013.

Paveau M.-A. (2008). Paroles antérieures. Les prédiscours entre mémoire et cognition. In R. Amossy (dir.), *Revue de Philologie et linguistique portugaise*, numéro spécial sur l'analyse du discours, 311-331. Disponible sur : <http://f.hypotheses.org/wp-content/blogs.dir/246/files/2010/07/1.-MAP-RA-02.02.07.pdf>, visité le 24/07/2013.

Paveau M.-A. (2010). Interdiscours et intertexte. Généalogie scientifique d'une paire de faux jumeaux. *Actes du colloque international Linguistique et littérature: Cluny, 40 ans après, 29-31 octobre 2007* (pp. 93-105). Besançon : PUFC. Disponible sur : <http://f.hypotheses.org/wp-content/blogs.dir/246/files/2010/07/Paveau-Cluny-2008.pdf>, visité le 19/07/2013.

Paveau, M.-A., & Sarfati, G.-E. (2003). *Les grandes théories de la linguistique. De la grammaire comparée à la pragmatique*. Paris : Armand Colin.

Phillips, A. (2010). *Gender and culture*. Cambridge : Polity.

Pieterse, J. N. (2004). *Globalization and Culture: Global Mélange*. Lanham: Rowman & Littlefield.

Piller, I. (2011). *Intercultural communication. A critical introduction*. Edinburgh : Edinburgh University Press.

Pomerantz, Anita 1986. Extreme case formulations: a way of legitimizing claims. *Human studies* 9: 219-229.

Porcher, L. (1995). *Le français, langue étrangère. Émergence et enseignement d'une discipline*. Paris : Hachette éducation.

Porcher, L. (coord.)(1996). Cultures, culture... *Le français dans le monde*. Recherches et applications. Numéro spécial, janvier 1996. Paris : Hachette.

Porcher, L. (2003). Interculturels : une multitude d'espèces. *Le français dans le monde*, 329, 33-36.

Puren, C. (1997). *Civilisation et didactique des langues : les différentes orientations de l'« approche interculturelle*. Conférence faites lors de la Journée d'Étude de l'APAES (Association des Professeurs d'Arabe de l'Enseignement Secondaire) à l'Institut du Monde Arabe le 22 mars 1997. Références de publication non disponibles.

- Puren, C. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle. *Les Langues modernes*, 3, 55-71. Paris: APLV.
- Puren, C. (2012). Apprentissage de la citoyenneté et composantes de la compétence culturelle dans un enseignement de type FLI (Français langue d'intégration). Synthèse de la conférence faite le 7 juin 2012 lors de la Rencontre Inter AEFTI, Amiens 7-8 juin 2012, *Intégration citoyenne et formation*. Publication exclusive pour le site www.christianpuren.com, juin 2012.
- Puren, C. (2013). De l'approche communicative à la perspective actionnelle : deux ruptures décisives. Conférence lors d'une journée pédagogique à l'Alliance française de Lima, 31 mai 2013. Publication exclusive pour le site www.christianpuren.com, juillet 2013.
- Putnam, H. (1990). *Représentations et réalités*. Collection Nrf. Essais. Paris : Gallimard.
- Rabatel, A. (2003). Le problème du point de vue dans le texte de théâtre. *Pratiques*, 119-120, 7-33.
- Rabatel, A. (2004). Les postures énonciatives dans la co-construction dialogique des points de vue : coénonciation, surénonciation, sousénonciation. In J. Bres, P.P. Haillet, S. Mellet, H. Nølke & L. Rosier (éds.), *Dialogisme et polyphonie : approches linguistiques, Actes du colloque de Cerisy, 2-9 septembre 2004* (pp. 95-110). Bruxelles : Duculot.
- Rabatel, A. (2005). La part de l'énonciateur dans la construction interactionnelle des points de vue. *Marges linguistiques*, 9, 115-136. M.L.M.S. éditeurs. Disponible sur: http://www.revue-texto.net/Parutions/Marges/00_ml092005.pdf, visité le 19/07/2013.
- Rabatel, A. (2008), *Homo narrans. Pour une analyse énonciative et interactionnelle du récit. Tome 2. Dialogisme et polyphonie dans le récit*. Limoges : Editions Lambert-Lucas.
- Rabatel, A. (2010). Retour sur les relations entre locuteur et énonciateur. Des voix et des points de vue. In M. Colas-Blaise, M. Kara, L. Perrin & A. Petitjean (éds.), *La question polyphonique ou dialogique dans les sciences du langage* (pp. 357-373). Collection Recherches linguistiques, 31. Metz : CELTED, Université de Metz.
- Räsänen, R. (2009). Teachers' intercultural competence and education for global responsibility. In M.-T. Talib, J. Loima, H. Paavola & S. Patrikainen (Eds.), *Dialogs on Diversity and Global Education* (pp. 29-49). Bern: Peter Lang.
- Ricoeur, P. (1969). Croyance. *Encyclopedia Universalis*. Disponible sur : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/croyance/>, visité le 05/10/2013.
- Renik, O. (2004). Psychoanalytic controversies: Intersubjectivity in psychoanalysis. In *The International Journal of Psychoanalysis*, 85 (5), 1053–1064.
- Rosier, L. (2004). Méandres de la circulation du terme polyphonie. In J. Bres, P.P. Haillet, S. Mellet, H. Nølke & L. Rosier (éds.), *Dialogisme et polyphonie : approches linguistiques, Actes du colloque de Cerisy, 2-9 septembre 2004* (pp. 33-46). Bruxelles : Duculot.
- Rosier, L. (2004a). La circulation des discours à la lumière de « l'effacement énonciatif » : l'exemple du discours puriste sur la langue. *Langages*, 156, 65-79.
- Rosier, L. (2008). *Le discours rapporté en français*. Paris : Éditions Ophrys.
- Roulet, E. (2011). Polyphony. In J. Zienkowski et al. (Eds), *Discursive Pragmatics* (pp. 208-222). Amsterdam: Benjamins.

- Sahlberg, P. (2010). International Symposium of the Council of Chiefs of State School Officers, Washington, DC, USA. Keynote: *Key drivers of educational performance in Finland*. 27.-28.4.2010 [Présentation PowerPoint]. Disponible sur : <http://fr.slideshare.net/internationale/pasi-sahlberg-finland>, visité le 25/06/2013.
- Sahlberg, P. (2011). Lessons from Finland. *American Educator, summer 2011*, 34-38. Disponible sur : <http://www.aft.org/pdfs/americaneducator/summer2011/Sahlberg.pdf>, visité le 18/08/2013.
- Sahlberg, P. (2011a). AFT TEACH Conference 2011 Washington, DC, USA. Keynote: *Finnish Lessons. Why are Finnish Students so Smart?* 11.07.2011. Disponible sur : http://www.aft.org/pdfs/teachers/teach11materials/m530_Finnishpres.pdf, visité le 28/06/2013.
- Salazar Orvig, A., & Grossen, M. (2004). Représentations sociales et analyse de discours produit dans des focus groups : un point de vue dialogique. *Bulletin de psychologie*, 57 (3), N°471, 263-272. Disponible sur : [http://www.bulletindepsychologie.net/vente/Les%20groupes%20centres%20\(focus%20groups\).pdf?PHPSESSID=b25ede9142c18b6d624bf119c11f71bd](http://www.bulletindepsychologie.net/vente/Les%20groupes%20centres%20(focus%20groups).pdf?PHPSESSID=b25ede9142c18b6d624bf119c11f71bd), visité le 27/07/2013.
- Salazar Orvig, A., & Grossen, M. (2008). Le dialogisme dans l'entretien clinique. *Langage et Société*, 123, 37-52.
- Sarangi, S. (1994). Intercultural or not? Beyond celebration of cultural differences. *Miscommunication analysis, Pragmatics*, 4, 409-427.
- Saussez, F. (2010). Le dialogisme bakhtinien, une boîte à outils intellectuels pour comprendre l'activité quotidienne. In F. Yvon & F. Saussez (éds.), *Analyser l'activité enseignante. Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Schatz, M., & Dervin F. (2013) (article soumis). "In 2030 Finland will be the problem-solver of the world": Reactions to national branding strategies and Finnish education®. Education et interaction, FERA conference on education 2012. Disponible sur : http://blogs.helsinki.fi/dervin/files/2012/01/Schatz-Dervin-19_12_12.pdf, visité le 18/08/2013.
- Schiffrin, D. (1994). *Approaches to Discourse*. Malden, Mass.: Blackwell.
- Schiffrin, D, Tannen, D., & Hamilton, H.E. (Eds.) (2001). *The Handbook of Discourse Analysis*. Oxford : Blackwell Publishers.
- Scollon, R., & Scollon, S. W. (1995). *Intercultural Communication: A Discourse Approach*. Oxford: Blackwell.
- Scollon, R., & Scollon, S. W. (2001). Discourse and Intercultural Communication. In D. Schiffrin, D. Tannen & H.E. Hamilton (Eds.), *The Handbook of Discourse Analysis* (pp. 538-547). Oxford : Blackwell Publishers.
- Searle, J. (1995). *The Construction of Social reality*. New York: Editions Free Press.
- Searle, J. (2012). Qu'est-ce que le langage ? *Pratique*, (155/156), 228-250.
- Shi-Xu (2001). Critical Pedagogy and Intercultural Communication: Creating discourses of diversity, equality, common goals and rational-moral motivation. *Journal of Intercultural Studies*, 22 (3), 279-93.
- Simard, G. (1989). *Animer, planifier et évaluer l'action : la méthode du « focus group »*. Laval : Mondia.

- Skinder, P. (2006). Locuteur ou Autrui (Destinataire)- Qui est dominant ? De quelques controverses suscitées par Mikhaïl Bakhtine. In M. Pamula & A. Pytlarz (éds.), *Diversité des recherches en Langues-Cultures* (pp. 165-170). Synergies Pologne, 3. Cracovie : Revue du Gerflint. Disponible sur : <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/pologne3.pdf>, visité le 18/08/2013.
- Sleeter, C. E., & Grant, C. (1987). An analysis of multicultural research in the United States. *Harvard Educational Review*, 57(4), 421–445.
- Sleeter, C. E. (1996). *Multicultural education as social activism*. New York: New York University Press.
- Sperber, D. (1996). *La Contagion des idées. Théories naturalistes de la culture*. Paris : Éditions Odile Jacob.
- Stevenson, R.L. (2001). *Le cas étrange du Dr Jekyll et de Mr Hyde*. Paris : Libro.
- Süskind, P. (1985). *Le parfum*. Paris : Fayard
- Tannen, D. (1989). *Talking voices. Repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse*. Cambridge: Cambridge university press.
- Tiilikainen, M. (2008). *Menestyvät maahanmuuttajanaiset (Successful immigrant women)*. Helsinki: Väestöliitto / The Family Federation, Population Research Institute. ISBN 978-952-226-005-5. Etude réalisée par le Population Research Institute de Väestöliitto en août 2008.
- Touré, E. H. (2010). Réflexion épistémologique sur l'usage des *focus groups*: fondements scientifiques et problèmes de scientificité. *Recherches qualitatives*, 29 (1), 5-27. Disponible sur : [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/edition_reguliere/numero29\(1\)/RQ_Toure.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/edition_reguliere/numero29(1)/RQ_Toure.pdf), visité le 27/07/2013.
- Tourneise, C. (2012). The place for a renewed interculturality in Finnish Higher Education. *International Journal of Education for Diversities*, 1, 103-116. Disponible sur: <http://blogs.helsinki.fi/ije4d-journal/files/2012/11/IJE4D-vol.-1-article-51.pdf>, visité le 18/08/2013.
- Tourneise, C. (à paraître 2013). Internationalisation de l'université finlandaise : quelle place pour l'interculturel ? *Recherches en Éducation*.
- Urry, J. (2000). *Sociology Beyond Societies: Mobilities for Twenty First Century*. Florence, KY : Routledge.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal, Bruxelles: Les Presses de l'Université de Montréal et De Boeck Université.
- Van der Maren, J.M. (2010). La maquette d'un entretien. Son importance dans le bon déroulement de l'entretien et dans la collecte de données de qualité. *Recherches qualitatives* 29(1), 129-139.
- Verine, B. (2004). Dialogisme interdiscursif et interlocutif du discours rapporté: jeux sur les frontières à l'oral. In J. Bres, P.P. Haillet, S. Mellet, H. Nølke & L. Rosier (éds.), *Dialogisme et polyphonie : approches linguistiques, Actes du colloque de Cerisy, 2-9 septembre 2004* (pp. 187-200). Bruxelles : Duculot.
- Vion, R. (1998). De l'instabilité des positionnements énonciatifs dans le discours. In J. Verschueren (éd.), *Pragmatics in 1998: Selected papers from the 6th International Pragmatics Conference, 2, Antwerp, International Pragmatics Association*, p. 577-59.

- Vion R. (2004). Modalités, modalisations, interactions et dialogisme. In J. Bres, P.P. Haillet, S. Mellet, H. Nølke & L. Rosier (éds.), *Dialogisme et polyphonie : approches linguistiques, Actes du colloque de Cerisy, 2-9 septembre 2004* (pp. 143-157). Bruxelles : Duculot.
- Vion R. (2006). Modalisation, dialogisme et polyphonie. In L. Perrin (éd.), *Le sens et ses voix. Dialogisme et polyphonie en langue et en discours* (pp. 105-123). *Recherches Linguistiques*, 28, Université de Metz. Disponible sur : <http://aune.lpl.univ-aix.fr/~fulltext/2463.pdf>, visité le 20/07/2013.
- Vion, R. (2010). Polyphonie énonciative et dialogisme. Actes du *Colloque international Dialogisme : langue, discours, 8-10 septembre 2010*, Montpellier.
- Vincent, D., & Perrin, L. (1999). On the narrative vs. non-narrative functions of reported speech: a sociopragmatic study. *Journal of sociolinguistics*, 3, 291-313.
- Walsh, J. (2000). *The Falling Angel*. London: HarperCollins.
- Waterton, C., & Wynne, B. (1999). Can focus groups access community views? In R.S. Barbour & J. Kitzinger (Eds.), *Developing focus group research: Politics, theory and practice* (pp. 127-143). London : Sage.
- Weber, M. (1965). *Essais sur la théorie de la science*. Paris : Librairie Plon.
- Wibeck, V., Adelswärd, V., & Linell, P. (2004). Comprendre la complexité : les focus groups comme espace de pensée et d'argumentation à propos des aliments génétiquement modifiés. *Bulletin de psychologie*, 57 (3), N°471, 253-261. Disponible sur : [http://www.bulletindepsychologie.net/vente/Les%20groupes%20centres%20\(focus%20groups\).pdf?PHPSESSID=b25ede9142c18b6d624bf119c11f71bd](http://www.bulletindepsychologie.net/vente/Les%20groupes%20centres%20(focus%20groups).pdf?PHPSESSID=b25ede9142c18b6d624bf119c11f71bd), visité le 27/07/2013.
- Wikan, U. (2002). *Generous betrayal. Politics of culture in the new Europe*. Chicago: the University of Chicago press.
- Wilkinson, S. (1999). How useful are focus groups in feminist research? In R.S. Barbour & J. Kitzinger (Eds.), *Developing focus group research : Politics, theory and practice* (pp. 64-78). London: Sage.
- Wilkinson, S. (1999a). Focus groups. A feminist method. *Psychology of Women Quarterly*, 23 (2), 221-244.
- Young, V.H. (2005). *Ruth Benedict : beyond relativity, beyond pattern*. Lincoln : University of Nebraska Press.
- Zarate, G., & A. Gohard-Radenkovic. (2004). *La reconnaissance des compétences interculturelles : De la grille à la carte*. Collection Les cahiers du CIEP. Paris: Didier.
- Zidjaly, N. A. (2012). Scollon, Ron. The Encyclopedia of Applied Linguistics.
- Zienkowski, J., Östman, J.-A., & Verschueren, J. (Eds.) (2011). *Discursive Pragmatics*. Amsterdam: Benjamins.

ANNEXES

ANNEXE 1 : Questionnaire préliminaire

Cette étude a été réalisée sur un site qui permet de réaliser gratuitement des sondages en ligne (SurveyMonkey®, voir les fonctionnalités sur le site : <https://fr.surveymonkey.com>, visité le 10/10/2013). Les participants ont répondu au questionnaire, avant les groupes focalisés, sur le lien : <http://www.surveymonkey.com/s/Q3JPK9D>, dont voici la transcription :

Intercultural Communication & Mobility Questionnaire

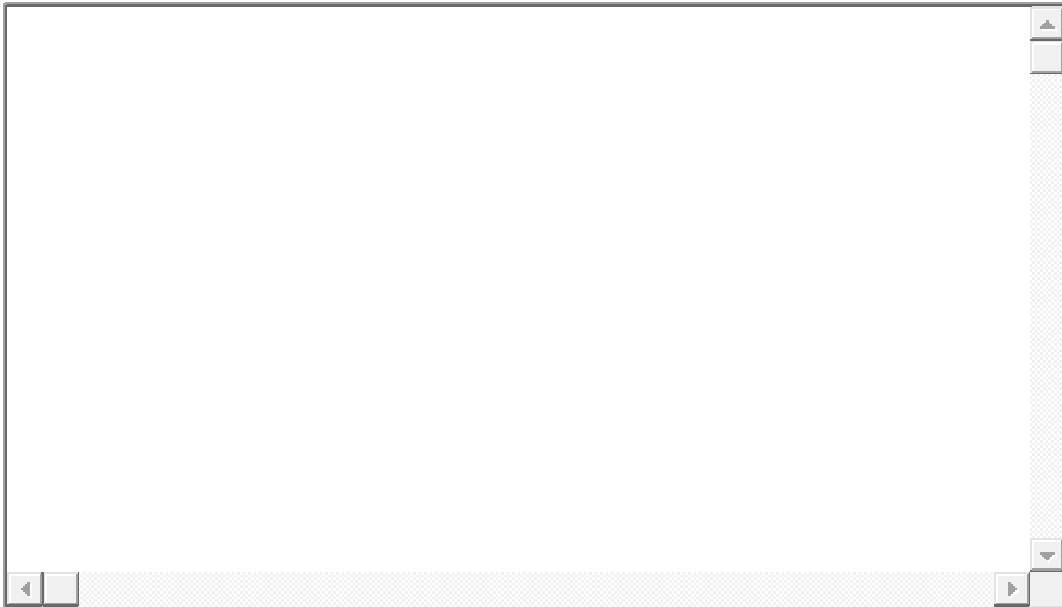
1. About you

1. Profile

Last name	
First name	
Title	
Year of birth	
Country of birth	
Current place of residence (town/country)	
Name of last degree obtained	
Year of graduation	
Country of graduation	

2. About your career

- 1. Describe your career path as precisely as possible (countries in which you worked, year, length, type of job...). You can copy part of your CV here or attach it in an email to ctournebise@yahoo.fr:**



3. About your occupation as a teacher of Intercultural Communication

- 1. Choose what corresponds the most to your situation:**

- ☐ I teach Intercultural Communication as a main subject on a regular basis
- ☐ I used to teach Intercultural Communication as a main subject on a regular basis but do not anymore
- ☐ I teach Intercultural Communication as a main subject occasionally, during seminars and/or workshops
- ☐ I used to teach Intercultural Communication as a main subject occasionally, during seminars and/or workshops but do not anymore
- ☐ I teach Intercultural Communication as a main subject on a regular basis and occasionally
- ☐ I used to teach Intercultural Communication as a main subject on a regular basis and occasionally but do not anymore
- ☐ I do not teach Intercultural Communication as a main subject but I include it in my class
- ☐ I did not teach Intercultural Communication as a main subject but I used to

include it in my class

Other (please specify)

4. About your current occupation as a teacher of Intercultural Communication

1. Current job (if not in occupation at the moment, please inform about your last job as a teacher of Intercultural Communication. If you are teaching Intercultural Communication occasionally and NOT regularly, please inform about your workshops/seminars concerning Intercultural Communication):

Type of job/status

Field

Institution

Town/ Country

Dates of occupation

Duration of the
contract

Study level of students

Title of the
course(s)/seminar/work
shop of Intercultural
Communication

or title of the
course(s)/seminar/work
shop including
Intercultural
Communication

Number of hours per
week and/or per
seminar/workshop

Actual occupation of
those who are NOT
teaching Intercultural
Communication on a
regular basis but
occasionally

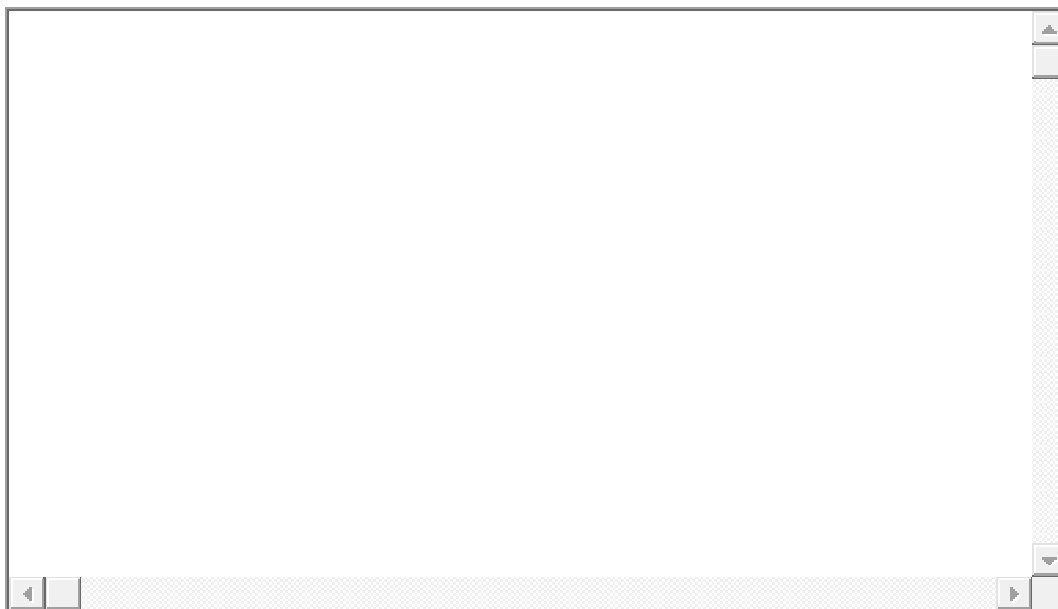
5. About your feelings regarding your occupation as a teacher of Intercultural Communication

1. Express your feelings regarding your job as a teacher of Intercultural Communication:

The reasons you chose to teach Intercultural Communication	
What you like	
What you do not like	
What could improve	
The material available from your institution	
The material available outside your institution (Internet, libraries, etc.)	
Do you feel adequately acknowledged on a professional level by your institution	
Do you feel adequately acknowledged on a professional level by your family and friends	
Your satisfaction regarding your professional self fulfillment	
Your satisfaction regarding your personal self fulfillment	
Other	

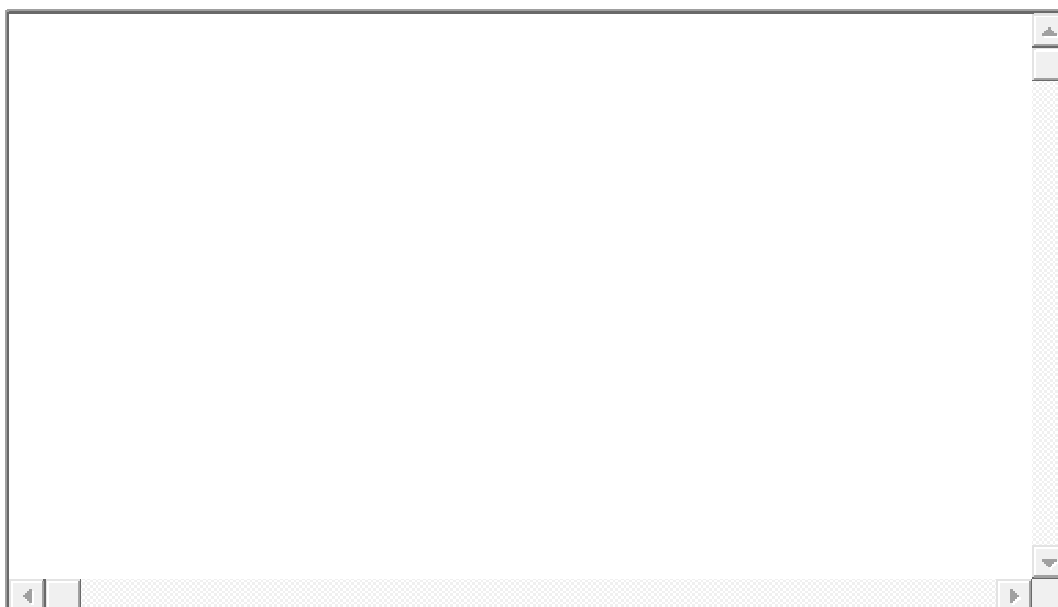
6. About the content of your classes of Intercultural Communication

1. How do you teach Intercultural Communication: What is the content of the course(s)? Where do you get the information/materials to teach? Who are the authors you refer to...? Please provide any type of information (references, links to websites...) that could help understand your vision of teaching Intercultural Communication:



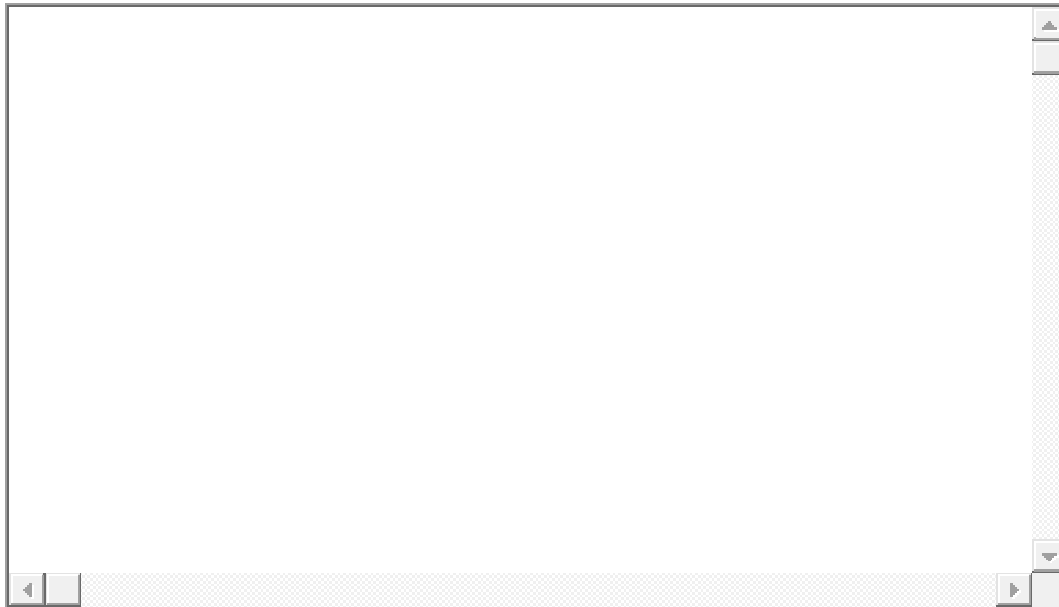
7. About the type of mobility you experience(d)

1. What type of mobility have you experienced until now (reasons for moving, frequency, *via* an institution...)?



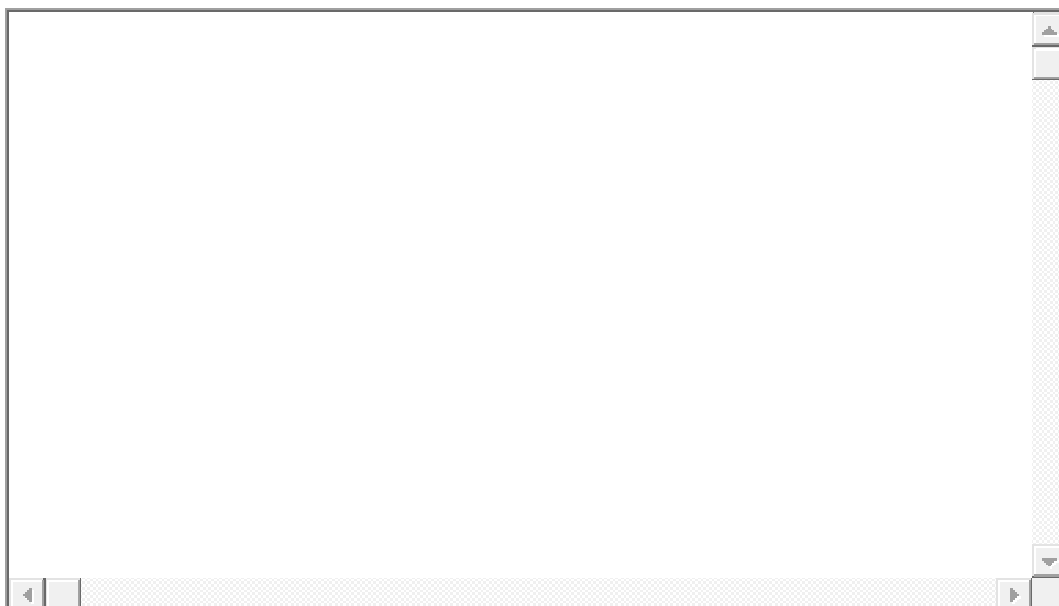
8. Your feelings regarding your mobility

1. How do/did you feel about your mobility? Express your expectations, anxieties, disappointments, satisfactions, relationships with the locals, with your family home...



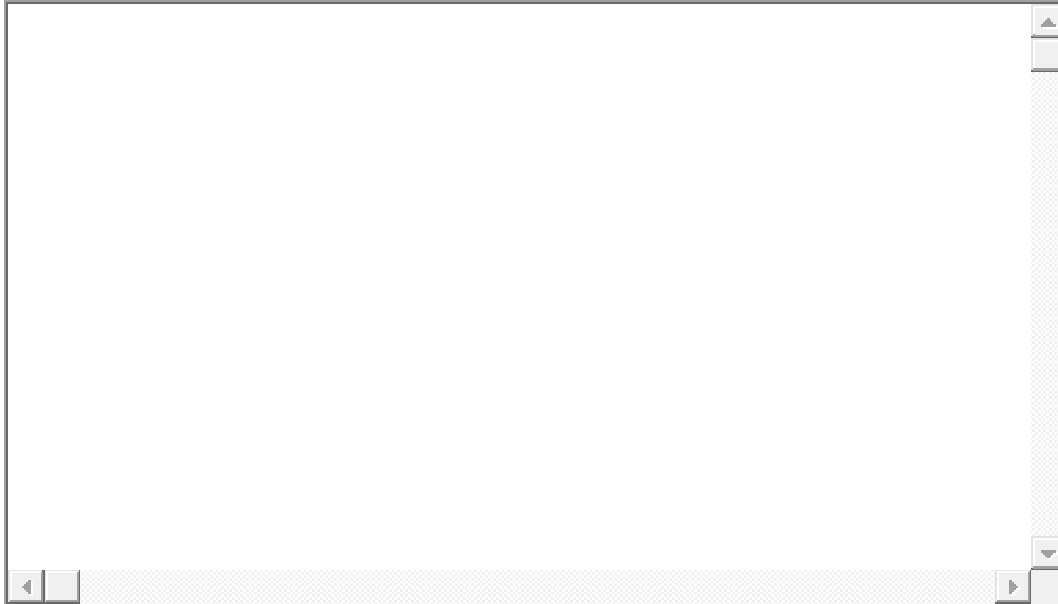
9. About your mobility and teaching of Intercultural Communication

1. How would you say that your mobility helped you (or not) with your teaching of Intercultural Communication?



10. Themes to discuss

1. Ideally, our meeting will consist of a conversation between participants around themes regarding mobility and teaching of Intercultural Communication. To achieve this, please mention below any suggestions for themes we could discuss during the meeting or anything else you think would improve this survey.



11. Thank you very much!

Thank you very much for your help and for taking the time to answer my questions. The next step is our meeting. Regarding this, I will contact you soon to give you more details.

Best wishes,
Celine Tournebise

ANNEXE 2 : Maquette des *focus groups*

Voici la maquette envoyée aux membres de chaque groupe avant les discussions afin de clarifier chaque rendez-vous :

Group meeting Thursday X January University of X

Date: Thursday X January 2011 from 10.30 to 12.00.

Place: Room X, Kielikeskus, X, 3rd floor, University of X.

Purpose:

I am conducting a research in several European countries to find out what exactly mobile teachers of Intercultural Communication teach their students.

Duration:

The discussion will take about an hour/ an hour and a half and will be preceded or followed (for those of you who volunteered) by a 30 minutes individual interview and/or a class observation.

Preparation:

I would like to ask you to bring (or send me *via* email) some documents you use for your lectures (possibly plans, material, student papers, etc.) and also to think about the link between your life as an intercultural person and your teaching of intercultural communication.

Progress of the meeting:

It will be recorded with a voice recorder.

I will give you 5 questions and will let you discuss them for about an hour, which means I am not going to be with you in the room. It will be a discussion and as such, you will be free to say what you think. After that, I will join you and we will conclude the meeting and add some comments.

Code of ethics:

The information provided by the group meeting and the face to face meeting will be confidential, the same as for the questionnaires. I will be the only one to listen to the records and no names will be mentioned in any documents using the data (it will be anonymous). You will be able to leave whenever you want, you can also refuse to answer questions and there will be no judging of your capacities to teach or anything of this kind.

Be sure that the information you provide will be a very useful contribution to the research into the ways culture is taught in classes and will hopefully help the various educational institutions give it a real place.

Thank you very much for your cooperation,

Céline Tournebise

ANNEXE 3 : Extraits des transcriptions des focus groups

1. Extrait de la transcription du focus group A (00:00:10-00:12:14)

A1: Well, I'll start, I am A1, um I teach at the Language Centre here in the University of X, um I teach English Communication Skills and... one course in the spring um called "Intercultural Communication". Um I tea... also teach teacher education students and I incorporate some intercultural communication tasks there um I also do another course preparing for work study abroad but that's a bit more practical I um um um I have other other things that I lead God it's self study another 2 new things that we are doing now a a a tandem where we pair up a Finnish and um an English speaking person to to work together and do pair work it's quite exiting and I am looking forward to the results I have one pair who've just finished. Second one second thing I have to start today is a travel blog for exchange students who go abroad... the time is usually not... it's sort of wasted that people don't use it to the best advantage so I'm hoping that this travel blog will work out. I have somebody in New Zealand at the moment and another student in Check Republic and um he's just come back so I haven't seen is blog yet.

A2: Ok my name is A2 I teach in the department of English um... and in the North American studies program so a lot of my teaching is essentially history... history of English speaking world, history of... there's United States and Canada and other topics related to that. My research is on sociolinguistics language policy. Well I do teach one class which has just been um...revamped, it used to be a translation class and it has now been renamed "cross-cultural communication". it's um... th...this the the reorganization of the class is the result of the fact that our English translation department and a mainstream English department have been merged and so now we have um all these students about 100 of them a year um... for the first year studying together... um that's really a very small part of what I do but it's presumably the most relevant thing for this discussion.

A3: Ok, well my name is A3 and I'm professor researcher at the X Institute at the moment at X Academy university here just at the just just one block away and my background is in in comparative religion. Oh it's a bad word but religious studies is also a bad word so English doesn't really have a good name for that subject but so so that's sort of the way I have come into the questions of of intercultural and interreligious issues mostly. I um... my I don't do so much teaching at the moment but I have a few courses that I've had for a longer time in in X Academy um intercultural communication can be read as a minor subject but not as a major subject and it's it's handled by the by the Open University and it's it's linked to to our department, comparative religion, so it's the professor who has sort of both of these. And I have since 2001, I think, so for a long time now, had one of the basic courses in the intercultural communication study program which focuses on world religions and and inter...interreligious issues. I... my own research has... I also have a course at at at the department which can also be integrated into the intercultural communication study program which is about interreligious dialogue more more explicitly and my own research has been on on on um on on um on interreli... mostly encounters um Jews Christians and Muslims I have just finish a 3 year Academy of Finland project on on encounters in Art so I'm followed of artists who engaged in dialogue in their Art. So so I don't have the language background I have the religion background, I think, that's the difference to the rest of you here.

A4: Ok um my name is um A4, um I'm officially retired but I have refused to stop learning from my students so I teach one course a year... and.... the whole... approach is basically

that the exchange students and the local students are each other's teacher/learners and I'm a coach on the side. Over years um this approach has... worked... without should I say um... there're probably questions there that we get we get back to um... but maybe that's enough at this stage.

A5: My name is A5 and I am retired but I used to teach at the University of Applied Sciences in... X and also at the at the South West Institute for Art Craft and Design which is located in close to X and um and I actually taught English just as a language... course and then then Finnish too because I have I have a double major in at the university and and then there sort of as a sort of like a side sideline I had a a short course on intercultural communication and that goes of many years back and I used to teach it and it was very very a lot of time but of course I have been involved in research with A4.

A6: Um my name is A6 and I'm um what's relevant to this interview is I'm um a part time lecturer at X Academy, I do the um introduction course of intercultural communication at the X University of... X Academy um.... I have done I think 5 or 6 courses and I also do lectures, workshops seminars on demand um... When... um a school wants for example as a part of um a teacher training a module of intercultural communication, I do things like that, some people want to to hear about Japanese culture I also do it... and...

[Silence]

A4: I think that's good

A6: Enough

A1: Ok so, who wants to start dissecting the questions then?

A4: Sorry, over that corner A1, why don't you um...

A1: Choose one of them

[Speak all together]

A2: Why don't we read them all to see what all that we want to check them?

A1: Yeah that's good

A4: Ok each one of us has one do we?

A5: Yeah right and then switch

A3: Because otherwise I think we'll just... and probably they will overlap a little

A2: But that's just... that's... if we know what all the five questions are [A4: exactly] then we can decide what order to take them in...so

A4: Yes

A3: So let's just read them

A1: Right... [reads]: "What do you teach in relation to intercultural communication? How do you teach it? What has influence you most in your conception of intercultural communication?"

[Silence]

A2: That's 3 questions [all laugh]... "What metaphor would you use for describing your identity as an intercultural" exp... um in... Sorry, "intercultural person? Explain this metaphor"

A3: *Hmm... [reads]: "Have you changed your way of teaching intercultural communication over the years? If so, what inspired you?"*

A4: *[reads]: "What is the state of teaching of intercultural communication at the moment in Finland.... and worldwide?" [Some laugh, A1: oh?!....] "Are you happy with it?"*

A1: *Oh dear*

[Inaudible, laughter]

A4: *I was supposed to read this neutrally, I'm sorry [All laugh]*

A6 *[reads]: "For those of you who have travelled or lived abroad exten... extensively: To um to what extent would you say that traveling had an impact on how you teach intercultural communication? Is a person more able to teach intercultural communication if she has travelled a lot?"*

A3: *Mmm, so we have sort of three... questions related to the subject and two more personal... questions.*

A4: *But maybe you were closest to where we were*

A1: *Where we started... [inaudible, they all talk together] That's right yeah*

A4: *Yeah*

A3: *So maybe we should start with that one*

A4: *Could you read it again and then...?*

A1 *[reads]: "What do you teach in relation to intercultural communication?" I think we talked about that in our introduction didn't we really?*

All: *mmm*

A4: *But maybe do you...yeah*

A1: *But "how do you teach it?"*

A4: *Yeah...*

[Some laugh and nod]

A1: *And "What has influence you most in your conception of intercultural communication?"*

A3: *So what kind of courses....*

[Silence]

A1: *And then you had to think about change as well didn't you?*

A3: *Yes*

A1: *So if you*

A3: *[interrupts] Change the way of teaching over the years and what has inspired us to change the way we teach*

All: *Mmm.*

2. Extrait de la transcription du focus group B (00:14:10 – 00:24:00)

B1: *Um one thing I was just reflecting on now that um... I suppose I mean talking about teaching um communication skills in in Finland I mean it's different from country to country what aspects you have to pick up to to make each um interculturally um aware because I mean there each language or not even the language but just the way people interact in each culture is slightly different so when when is it um like not talking too much a good idea or like*

you know [inaudible] is more done and or when when um just you know making your opinions known a a positive thing I suppose B3 for you in business that is really critical

B3: It is it very true

B1: *But I was thinking just now for instance um when when we're speaking here without facial contact I mean we don't see each other but we hear that um you... I realize that um I can well I was crunching on my celery and everybody was listening to it so um I would have never done that face to face [all laugh] and now that I know you can hear me crunching my celery I'm not doing it but I mean um this thing of eye contact which can be a critical factor in Finland is um is something like in this situation I realize I'm trying to get away with doing all kinds of things while I'm talking with you which means actually I could potentially be less concentrated and whereas if we were in the same room um my eye contact with you would keep me on task and my and keep you on task with me and so like um I think that when when my students for instance are giving an oral presentation which they all have to do all my every class of mine has that as um 30% of their grade and um we really do talk about um you know the eye contact aspect and also the way um one speaks rather um differently than one writes it's a different language*

B2: Yeah

B1: *And it has no even... ok obviously like in Finnish you you shorten words and things like that and in English too but certainly the language structure you don't use such complicated structures in speaking whereas you do and should in written it should be denser and so all this um kind of loosening it up in speaking, means you have actually a less time to give out information and and this this is an interesting aspect that people sometime don't get that you can't really speak the way you write and if their introduction to languages in only writing they can really they really need to be told how to speak and give examples and to um use a different kind of language tha... orders and things like that so*

B3: *That's right that's right*

B2: *Yeah which brings me to one sort of main point about teaching intercultural communication and that is to talk about context because it isn't even so much about the specific cultures that you're dealing with but the context that you're in and what you're were just saying B1 I ca...came to mind that as a teacher a native speaker teacher of English in Finland I realized or I knew earlier on that my students are not gonna necessarily be speaking only with native speakers and I wanted to teach English as an international language and that's also how I got into this intercultural communication because I can tell things from my point of view and I have to use what I know about my culture as an example sometimes but you have also many examples from many different cultures so I think that to it's important to understand that context is important nothing*

[Interrupted, inaudible]

B2: *Yeah nothing means anything without a context so you have to place things in context and like I'm sure B3 you would say also in business negotiations it may not be the fact that this is a German and a Finnish person talking but it may be that they're in business negotiation there could be some more similarities on that level but there can also be cultural difference so so one important point is just understanding the context and all of these like non verbal things and that that something that we can give them that that ok in in a presentation for us you have to do this or you have to be aware because eye contact is something very cultural so you have to learn to look and see watch eye contact and see how people use it when you're in a different context like a different culture*

B3: *I agree completely that's exactly what we're trying to do when we do um the practice part the theoretical part on our courses because it's um an University of Applied Sciences so there is not that much theory or sort of I would call it normal classroom where we do projects a lot and we do them with companies all the time so they have to be aware of exactly what B2 said about the contexts cause every single case is different with every single little small group every single time and they need to be aware so I agree 100%*

B2: *And that's why like I I've been attracted to and I've been trained in or whatever my my main approach would be more this cultural general approach that you understand about aspects of communication and culture you understand how values may influence the way you communicate or how your perception of your world view how it influences what you do and only those more specific cultural things are like examples but I would never start teaching people that now you're dealing with this kind of person and you have to know this this and this and then that person you have to know that that and that because that's actually what what they think already they think they have to have this knowledge but it's what what my I'm not teaching as much about intercultural communication I want to teach skills and I want to teach intercultural competence more than just getting it's not only just getting knowledge but also being able to do things and that goes with language teaching also*

[Silence]

B2: *Yeah are you concentrating on something else there B1?*

B1: *No I'm not I was concentrating on you and trying to think of anything more intelligent to say than you you know*

B2: *The only other thing about this first question like I said it's it I could go on for hours talking about things to teach as far as the content but I would say that also many people have learnt intercultural communication through experience I mean that's the first place you go and you meet people from a different culture you go and live or you work with people from a different culture and you learn by doing so I find I I sort of think along the lines of using the experiential learning that normally what I want to do is have um an exercise or something that everybody can share and then we analyze it and get some background theory sometimes it may be that I give some information first but I think that um I want people basic skill that they're learning is the same it's all like academic skills also that they have to learn how to analyze that's the way you become more knowledgeable and you just don't react emotionally to things that happen but you have to analyze and look for information so so I like to use exercises in that way if there's a methodology then I use many methods but maybe that's the main one*

B1: *On the third part of the first question [reads]: "what has influenced you most in your conception of intercultural communication", I believe I have a new modus operandi going on now [she laughs] that um I've um cause I've been trying to analyze certain um... aspects of that that have um of late become like really like in my face I'd say and I think one thing that is interculturally important that what makes basically a person feel good or comfortable and it has nothing to do with culture but more really like I think human is um is that you need to be acknowledged as a person. acknowledgement is a very basic thing when somebody feels acknowledged like they exist um this is the most important thing because one of the most horrible things you can do to a person is shun them shunning is the biggest punishment in any culture it's even with animals*

[B2 interrupts as B4 is entering the conversation].

3. Extrait de la transcription du focus group C (00:57:55 – 01:09:36)

C2: *I was just coming back to the idea... what I mentioned... having students think about their own culture and the value of that... is the concept of common sense because common sense is a very very culturally based thing so... I know people who have um I knew this woman who worked in Finland for many years as a day care worker and everything and she said "oh these Finns have no common sense" which of course is malarkey but it's based on the fact that common sense is cultural and the way you do things is the way your culture does it... um... and so in a fact in a fact you need to question your common sense what is common sense? ... why is that common sense?*

C1: *Yeah yeah why certain things are taken...*

C2: *For granted*

C1: *For granted yeah*

C3: *An interesting thing has sometime happen to me that since I'm um going back to the national conscious 'cause I'm a Finn I cannot kind of know about intercultural communication or anything as much as deeply as someone coming from a different cultural background national background like for example C2 or someone someone else and I was wondering why that is but of course it makes common common sense again that you know you have to be someone from somewhere else to be able to feel that kind of resistance maybe or or prejudice or whatever it is... or do you think there is anything in it?*

C1: *You mean teaching?*

C3: *Mean teaching yes*

C1: *I don't think so... somehow even though I realize that I I this year for example I forgot to sort of establish my own credibility as it were you know I I didn't tell about my experiences in other countries but on the other hand I think that the students kind of got it because we didn't focus on the national so much but I I mean C2 you're an excellent um teach in that sense that you've experienced it I take it for long time being in a different culture and then perhaps going back to your own culture and realizing that things have changed*

C2: *Yes and yeah the problems with living abroad is you see the best of both places and that's what you want but that never exists... um... but yeah I I've never had to deal with this issue of credibility... I don't think I have or at least I haven't consciously done it um... I guess it's...*

C1: *I think you're advantaged in that sense you know being a native speaker and you know for us it's always a kind of a question*

C3: *At the beginning yeah but there's also the question of I never recently I haven't felt that I'm a proper Finn in a way that you know I don't represent my kind of assumed culture in the way that I should and that sometimes is a kind of a personal problem*

C2: *Should?*

C3: *well that's what I mean you're you're supposed to do things in a way you should do certain things in a certain way sometimes*

C2: *Sometimes... but... should you?*

C3: *No but you know that's the assumption and if you if you don't then that can be a problem as well... but that's something it's a bit difficult to address or teach or or anything*

C2: *Well coming what I was also thinking of when we talked about the metaphor and talked mentioned this sort of chore that is changing but doesn't change... there is limits to how much you as an individual can accept loosing of your identity and how much of that other identity you're willing to accept and that's a difficult issue and one that you don't necessarily all resolve... um... because how should I say I'm not quite Canadian anymore and I'm not Finnish at all but not at all but somewhat Finnish, there is a tendency for Finnishness um... which leads you in an interesting position um... but another sort of issue I was thinking about is in anthropology there's this concept of emic and etic which is looking from at a society from the inside and looking at it from the outside and that you can see things differently depending on where you're looking at and you can identify things differently... and that's also an issue which is created in your courses cause you have those foreign students but within my our cour...my course this is why I go to get them out to find somebody*

C1: *Yes that's, yes, excellent idea... but also I actually you know I was thinking that there's this concept of internationalization at home that's what you are doing that's what you are doing with your students you kind of make force them to see the international country international Finland in that sense that there are these foreigners aliens who come to our country... and there are all kinds of things we could actually do because there is this X Center they do all kinds of activities...you know*

C2: *Yeah, but coming back to this point part of giving up yourself I think one of the things we need to do as the teachers is to say to the students that yes you have a certain integrity and you have to understand the other cultures but you have to also be yourself and if if putting on the veil or and walking 10 feet behind me is too much for you then then it is and you have to accept that there are these limits too to culture*

C1: *That's a good point because I attended a couple of course about you know international issues organized by this HERA you've heard about it yeah yeah some of them have been really excellent but others you know um I I haven't liked that because I got the feeling that we Finns we need to change and we need to [inaudible] only amebas to to sort of how do you say you know... accommodate to all these internationals who come to our country and I I disagree*

C2: *Yes, I disagree with that too*

C1: *Because I think that I mean to some extent I mean I I see the sort of horrible sort of racist danger in this as well but to some extent I think that if we if we sort of attract international students they come to our country to the way we do things and to be educated here and so I think they need to take and I m sure they do take that in to account that they are in a different culture of course we try to do our best to make them feel at home but we don't need to change everything you know or*

C2: *What I usually say to my students when this is in a normal course [inaudible] when we look at the Finnish characteristics I go and try to find a deeper meaning as I say to them... that first of all unfortunately this is true that Finland is a small country so it's important that you are aware of this but it doesn't mean you have to change but if you're aware of it you have a choice now; if something is not working and you can see it's a cultural issue then you can step back and choose another approach even an [inaudible] approach: look I need more time to think before I answer give me a few seconds... um so for me it's always been a question and if you have given the students the ability to choose if you don't know there is a*

difference and you don't know how to express it you can't you can't assert your right to make a difference, make a choice

C1: Yeah, and somehow I feel that in the orientation days or whatever days for international students even though I hate stereotyping the students could be made aware of some things about us Finns that like even though we look angry when we walk on the streets we are not angry I mean that's just the way we are look

C2: If you look too happy you're you're mentally ill or drunk

C1: Or you know some things like that and all the time remember the fact that they come to us to learn they come to us to be intercultural and...for the same reason we go abroad to learn something new and to step outside our own comfort zones as it were

C3: Maybe

C2: Um I was listening to a podcast from a Canadian broadcast a corporation talking about the sort of issues within Canada and these were immigrants who were talking on there1.08.49 and unfortunately it seems that Canada... we've gone too far... 'cause these immigrants were saying we've come here to be part of the Canadian culture but every time you find you feel, you Canadians feel that you're being too much [inaudible] on the other way you withdraw Christmas so you don't have Christmas in schools and these

C1: I'm afraid we're going that way

C2: So so in a way you're throwing the baby out with the bath water because they come to the country to experience it to... because it's a country of interest but if you change it then you're losing that

C1: Yeah yeah there've been a lot of discussions about that in Finland as well as you know.

4. Extrait de la transcription du focus group D (00:20:00 – 00:29:28)

D2: [...] I'm considerably different than my colleagues who tend to provide this highly detailed linear kinds of syllabi at the beginning of a course um but you know that if if you gonna teach in this field I I think that especially if you're using experiential techniques and you're using um group activities and like you really shouldn't you really can't sort of give them a road map of the course at the beginning because it's it's it's it should be at least in my view as much of a process as what you went through in Tanzania and and and um and Libya and in London you have to make the course a you know a a process and a developmental process and there's no point in telling them you know you can't you can't jump from a to z you've got to let them work their own way through as as you go through the course.. at least that's my own theory. I've seen you know I've looked at at syllabi from other schools and you can easily find them on the internet they just they just break the whole thing down for you um you know from start to finish and and so on and so you're left to wonder where is the wonder for the student? It is you know it it um it doesn't seem to work well I that's kind of what is sort of distinctive I think about our field is that it it it is this it has this process component to it um I think that that is a little similar in a way to what psychiatrics do or psychologists do you know they they try to work their patients through the process of psychological development

D1: Mmm very nicely said because because if you had seen my syllabus you wouldn't think it as a syllabus maybe at all but anyway but anyway I I definitely as I said that I need to know the process or I have to experience the process or I have to to feel that something is happening in the classroom when

D2: Yes

D1: When we had the comments if I if I think um the comments when I meet my students they are motivated because they can sort of it's a free choice course they chose it voluntarily um and so they are in a good mood or they are very motivated to start with but still if I think how they talk about um meeting and experiencing intercultural situations um sort of I think that yeah ok let's see how it is when we are finishing the course and um and um when I feel it at the end of the course that they they are like let's say that they are much more sensitive what they say or sort of what they they they they are not so straight forward with their comments or or so let's say confident or [D2: Right] or if things are like this or I think I'm very multicultural person and so on and son on they have they have become much more let's say vulnerable or sensitive maybe and and that's process I really want to see happening and feel happening

D2: When you say that your course is free what did you mean by that?

D1: Sort of that they they they um not not always but they can it's like free choice they can they can take it if they want and if they don't want they don't need to take it it's not part of their learning plan or

D1: Right

D1: opetusuunitelma [curriculum] this um

D2: So it's it's an elective course

D1: Yes yes but um but but n... I mean not all the courses what I'm teaching but but um but my my students are in those intercultural courses um multicultural group

D2: Yes

D1: What about yours?

D2: Well they um in in I can't speak for all of the programs at X but certainly in um global business management department most of our degree programs are roughly 50% foreign students

D1: Ah ok

D2: And then on top of that we have something like a couple of 100 inter.... exchange students come through during the year so it is it does tend to be very multicultural at the very least and in fact sometimes for example my Friday group in the spring there's only 4 or 5 Finns in the group [D1: mmm] and so they're way outnumbered

D1: Mmm mm mmm yeah maybe that ...I mean that yeah yeah yeah I I joo [oui en finnois] I I understand what is so but um but about the same situation so half and half but

D2: Do you um do you take attendance?

D1: Pardon?

D2: Do you take attendance?

D2: Attendance?

D2: Do you um um keep track of the students that come to your classes?

D1: *Yeah that is that is what what I what I emphasize yeah I don't know what sh... what should I do or wha... what...I don't know*

D2: *No I asked...*

D1: *Yes I really do I think that so many things are happening in the classroom that's the what I what I how I see*

D2: *What I meant was do you keep an attendance list?*

D1: *Yes*

D2: *Every every class*

D1: *Yeah I do*

D2: *So you so you have a list of students and you have them checked that they were there that day?*

D1: *Yeah I've planned to get rid of that and maybe maybe one day I will and I don't mind but anyway maybe maybe um it part of the even if it affects the the um grading in in my in my thinking that because I think that we experience so much in the classroom but they are they are coming nicely so it's not a problem so that's not a problem at all I don't know if they are motivated or not but but if I see that somebody is not coming that it really affects the it because he don't get or she don't she she doesn't get the the the discussions or or thoughts and and experiences and the process and whatever*

D2: *I had um in my class today I had a a Nigerian student come for um the first part of the course [D1: mmm] the course runs from 11 to 2.30 and there is lunch in there and then after lunch he left and and you know I I I sort of wondered um you know all the students come from different pedagogical backgrounds [D1: mmm] and s... and and he is very deferential he always call me sir and you know has very formal kind of presentation and and he seems to be v... quite sort of formal with all the other students um but nonetheless you know he didn't come back for part 2 today which I was very disappointed because I run a simulation (D1: joo [oui en finnois]) and I was hoping he would be there but he didn't show up no I don't keep I don't keep attendance in fact um I don't keep attendance from any of my courses[...]*

5. Extrait de la transcription du focus group E (00:23:50 – 00:32:52)

E1: *This is the second question that we are looking at [reads]: "For those of you who have travel or lived abroad extensively, to what extent would you say that traveling had an impact on how you teach intercultural communication, is a person more able to teach intercultural communication if she has travelled a lot?" Um shall I start?*

E2 and E3: *Yes*

E1: *Should I start or?*

E3: *Please do*

E1: *I I definitely I think travelling and staying abroad at long periods of time is is is quite an eye opener because it forces well in my case I I have I've done um all my schooling in English I don't I mean I have been to school in Finland for about I think 4 years altogether in*

my life but I don't have a matriculation or or what they call [Finnish] here I have I've got one in Portuguese and one in English

E3: Really?

E1: *Um so I've got some very sort of a sketchy [inaudible] in that sense um also I have a... well 2 out my 3 university degrees are in English so it's again English is sort of my main language I don't write well in Finnish I mean I can write it but I don't like write fluently so I think um all in all it's it's it's a great added plus if you are if you have travelled a lot and if you have lived abroad travel I think is somehow perhaps not the key thing I think staying long periods abroad is the key issue it's not so much that you travelled a lot it's how long you emerge yourself in the culture in what way I've been to all kind of different societies and sometimes lived in the capital city sometimes lived in really remote rural places and sort of and that's also very different how you experience it are you inside an expat group that meets at the Australian club in the weekends are you in that crowd or are you actually emerged in the local local society so that because there are no other expats and I've been in both situation and I think for real abilities to communicate with all levels of society I think you need both of these experience to communicate with international crowd which is one role game and then to communicate with really local cultures with people who actually don't have a lot of experience on going going abroad then it depends on what you actually focus on and...*

E2: *Yeah I agree completely and my... I'm I'm 'cause I've always been interested in cultures and people I've travelled a lot alone um when I was single I just... flew somewhere and went off so that's one way to to get more inside the culture if you're travelling alone and and you know try to really meet local people but but always then also you are dependent on the language so... in... most countries wherever you travel the English is the common language but it's not the native language of either of you probably again like um I'm thinking now of Morocco where I was um met one guy and went to his home and we spoke French and he was much more fluent in French than I am um l and I got to see you know a Moroccan home and things like that and get a very good... tourist view of the place but I know nothing of Moroccan culture that I could teach anyone so I think um research is a very good way to learn you know a culture but... and in a way it's a good thing also to have some distance when you're teaching because then you you know the differences or the rubbing points in a way but maybe you remember those also afterwards even though you when you have lived somewhere for a longer time*

E1: *I wonder these I always get this sensation that somehow when you go to a place which is not your home you're always an outsider*

E2: Yes

E1: *So this I think this idea of being an outsider is something that you always have to consider and that's the same type of an issue that foreign people have when they come to Finland they they are always one way or the other outsiders it takes a very long time to integrate and and um so I wonder how much that influences just a recognition of of of being an outsider*

E2: *Yeah like if you think about foreigners, sorry to interrupt, that come to Finland because we never want to speak Finnish with them even if they would want to like to learn Finnish so it's very difficult for foreigners to learn Finnish and actually that's the only way to really emerge in a c...*

E3: You mean the language

E2: Yeah

E1: *That's probably the threshold that you got to go over*

E3: *Yes I totally agree with you two there [...] whatever you said that yes and you touch that too that I like [inaudible] that going to some place and you too doesn't necessarily open your eyes if you go as a tourist or something and what is I suppose even more important even if you stay in a country for a certain period of time that this is what they really stress in these intercultural studies that you have a an empathetic mindset that you are that kind of a person and I think that most people who want to teach intercultural communication for instance must have that empathetic and willingness to understand other people because you may be staying in one country and never understand anything about the soul of that culture or the people around you and as you said learning the local language is absolutely the key issue a key key to the souls of the people but it's not easy as you said and it may take a life time and and but but of course it helps if and also I think that there are some people who have a very very academic mindset from the very beginning that is a very broad view of things and they really like these things and they want to understand and maybe they don't have the chance to travel so much and yet they can perhaps function as good teachers especially when you can travel... earlier on it was through literature now it's through films the internet and everything but of course the real thing is is of course always the most helpful thing*

E1: *I like I like your comment on the on the knowing the local language that's probably one of the reasons why I've enjoyed staying in Portuguese speaking countries is because I'm fluent in the language... done part of my university studies in Portuguese part of my undergrad so it gives me the type of um perspective into the society that I could one could not get otherwise and the same thing a little bit with the French and my French is not terribly good but it's good enough that I can Spanish the same thing so so you kind of you kind of integrate through being able to chat... and throw jokes around... when you get to the level of humor [they all talk together: E3: Absolutely; E2: Exactly, yeah...]*

E3: *You know what people are talking about yeah and this is how you learn about the people not through spying satellites you know I mean they get a fantastic picture but they don't understand anything as a you know analyses go wrong very often as we see in international politic*

E1: *But I wonder is it do you think it's necessary for teachers who'd be fluent in the language of the of the student in order to teach intercultural issues effectively*

E3: *This is a fascinating question in my opinion he wishes he should be to a point but it's impossible because we can't be fluent in all languages of the world but I think, as this is such a key issue, I'm often a bit disturbed by the fact that for instance when you attend seminars on intercultural communication they very often list most important things and then they put very often language first but then they never deal with it because they are incapable of dealing with language issues then they stop to some other point and that disturbs me because at least there's something about the language now but no they can't because they don't speak foreign languages necessarily especially many of the scholars you know write in English or many of them of course do.*

6. Extrait de la transcription du focus group F (00:29:23 – 00:40:16)

F1: I suggest that we go to another question [F6: Yeah]. How about this [reads]: “What metaphor would you use to describing your identity as an intercultural person, explain this metaphor?”

F4: Yeah she asked me that one well I have one well actually it popped out I couldn't believe I c... well I wasn't expecting this thing I thought it, it was something she was doing individually and we were talking about identity and your home country versus living in a new country and I didn't know what to say and the only thing I could think of was that that my identity in my home country and I use it it was a pencil it was straight it was narrow it was it was... directive it was in control when I was in my own country I was sure that I was a pencil and then I moved and I became a pad of paper so I became a I became a recep... a receiver of information now instead of directing everything now I was taking things in I was flat and broad and also deep deep deeper than I was and the the concept I guess I was trying to communicate was and I didn't know I was I didn't I didn't think about it it just popped out it seems to be that the pad of paper represents the process that you know that I think once you moved to a new country you your identities influx for a period and then I guess mine still is you can still try to figure out you know what it is that you value cause you always running into new values and thinking wow gosh there is something there there is something here and and trying to you know negotiate between the values of the country you're living in many of which you agree with some that you don't you the values of the country that you came from some on them you agree with some of them you don't and then of course when you're in either one of those you have to sort of be aware of switching sort of identity switching you know and that's where the the pencil can only do one thing and that's why I just to me it was it popped out but I think it's important to understand that identity is is a recei... is much a receiver as it is a director

F1: I'd like to direct you to some very interesting research by Väestöliitto. It's called... it's they did research on successful immigrant women in Finland they [inaudible] which you say that successful I I get the idea that is it some not educated but like

F6: Yeah, can I comment on that as well?

F1: Did you read that?

F6: Yes

F1: Very interesting research and I could identify great deal with it because it says that you you are constantly having to recreate yourself, constantly moving from moving f... never doing your own work but recreating and recreating and always having this tremendous guilt that you don't speak Finnish well enough that you are inadequate and that you have to learn more it's very interesting but I'd like to hear your comment

F6: Well my comments um I cause I I don't know critical view on identity and I don't think well um I think it's um um... if you look at transnational children for example nowadays how much can you define that they are representating [sic] to particular cultures and how much it is

F1: No they don't

F6: You know a question of um you know mixing things and creating something new and that the book that or the research that you are referring to was criticized by some res... other researchers from the fact that there is the success is defined from a very Finnish perspective

F1: That's... I didn't go deeply into it I just [inaudible]

F6: For example the African women are considered successful when they are doing like Finnish women they have their personal jobs they have their personal bank accounts they are like you know individual um you know it's a [inaudible] you know doing things on their own and just really acting as Finns so that is like assimilating to a Finnish culture and that is considered as success

F1: Success

F6: Um and that's why also I... it was explained that that's why they have such a tremendous guilt and you know need to... you know cr... do something else that they are not

F1: They're not as good as they are in other words

F4: I'm not sure I'd suffer from that

F6: But don't all women?

F1: I don't know

F6: Don't we all?

F2: It's not happy that they are... it's not good enough that they are happy well balanced human beings you need to be succeeded.

F4: I I I think when I was giving my analogy it was more of how I thought about myself it didn't matter what the society thought of me it was more how I versioned the change so I don't know if anyone else has a different perspective on identity from

F1: [inaudible]

F4: Yeah, on this and how...with or without society's pressures I guess

[Unidentified whispers]: Any other interesting metaphors? It's difficult this stuff [inaudible]

F2: Well there's one I always use and it's somehow connected with the fact I like walking it's a river with 2 banks and there's bridges across and you don't know whether to cross the bridge completely or are you happy just looking across the river and admiring the bank and when you've cross the bridge do you want to go back or do you just look over your shoulder and think mmm so this it's an ambiguity a a lack of decision an inability to commit totally not no good not a positive fact but I think that every person living in a as an immigrant in any society feels this and there is something that could be crossed, again, you could return... we have images like burning your bridges but it's burning your boats... crossing your bridges

F3: To me it feels like it's it's never possible to cross that bridge or it's somehow that it's you're taken to some other level like I feel like I will never be... now it's going to sound stupid, maybe what I I started my intercultural life when I was 2 years old so maybe I never completely was very very Polish or something else so and and then somehow I went back and then I came here and it's all coming up and I feel like I can never be Polish or Finnish or something else [F2: That's right] I'm just a very dynamic mixture of different bits and and it's changing all the time [F1: I like it] but...yeah, like a 1000 percent all the different then again maybe that sounds too optimistic but I love this idea that you're never able to commit fully to

F2: Well there is a picture I have is of a condor, you know that beautiful big south American bird... could swoops gracefully and cease everything but winding winding is a terrible problem for the condor

F5: Well, I um, I have not been imitating you when I also had a river often but in another sense because in organizational communication when a for example Finnish company goes abroad is the question should one be... do in Rome as Romans do... bring our own culture to

the other culture environment and in many textbook there is a compromise kind of it's recommended in the midway and so in my my metaphor the other culture is is on the other bank and ours is here so what if we take the midway it sink in the water but [All laugh]

F1: no, it drawn in

F2: What about the rapids? Waterfalls? Crocodiles

F6: But I think that is a really beautiful idea to take the midway but then the question that I ask and the students always ask how to do that in practice?

F5: Yes yes there is another good good metaphor if you want to build an ideal car would it be possible to take two best cars and take the best parts of each of them and the result would be a disaster but that was not my metaphor

F4: Come on F5 you got to go to a new question soon

F1: Give us a metaphor F5

F5: But what I would like to be able to be for my students is a mirror and it's well now this metaphor is based on the the the Sun Tzu philosophy that if you know your enemy and know yourself you're invincible. Usually people know a lot about the target culture at least have generalization but they don't know themselves and so when I was working with the African students who came from different African countries and um many countries you never had a name of the country not to speak that I knew something about the culture but so I... with parallels from my own culture and my neighboring culture I made them think about what's the problem between them and people in their neighboring country and and why do they hate each other and why cannot they work together and in that way by learning about oneself people may improve their their, if you like, intercultural skills.

Résumé

L'interculturel est un concept souvent partagé mais rarement défini dans la recherche alors que ses compréhensions, interprétations et applications sont variées, ce qui mène à des malentendus et des positionnements épistémologiques et méthodologiques ambigus. En parallèle, de nombreuses critiques et propositions de réorientations de la notion voient le jour. Nous entendons faire le point sur la notion et son intégration potentielle dans l'enseignement de la communication interculturelle (ECI). Notre étude se base sur l'analyse de six groupes focalisés d'enseignants (-chercheurs) impliqués dans l'enseignement de l'interculturel du niveau supérieur en Finlande, pays du nord de l'Europe. Nous avons recours aux paradigmes postmodernes et aux sciences du langage (analyse du discours inspirée d'auteurs français, et plus particulièrement de l'école française de la deuxième génération (les théories de l'énonciation (Kerbrat-Orecchioni, 2002 ; Marnette, 2005) et une approche du dialogisme inspirée par Bakhtine (1977))). Ces méthodes permettent de mettre en avant la complexité identitaire en posant l'hétérogénéité du discours comme principe, c'est-à-dire qu'elles considèrent que tout discours inclut la « voix » de l'autre. Repérer la présence de ces voix dans les discours des enseignants/chercheurs nous a permis de démontrer comment celles-ci participaient à la construction de leur identité pendant l'interaction. Nous avons pu observer comment les relations entre ces interactions verbales donnaient lieu à des instabilités (contradictions, omissions), dont l'étude nous a aidée à déduire leur(s) façon(s) de concevoir l'interculturel. Les discours analysés révèlent a) que la définition de l'interculturel est partagée sans être perçue de la même manière et b) que les différentes représentations du concept peuvent varier dans le discours d'un même enseignant, mettant en évidence des contradictions qui posent problème s'il s'agit de communiquer un savoir-être aux apprenants. Nous nous sommes efforcée de trouver la place d'un interculturel renouvelé parmi ces discours et de dissocier l'image de l'éducation interculturelle qui est promue en Finlande de ce qui est proposé en réalité : les changements actuels semblent avoir un minimum d'impact sur la façon dont les enseignants traitent l'interculturel. Nous nous demandons alors comment l'Etat finlandais peut promouvoir un enseignement interculturel cohérent sans proposer aux enseignants/chercheurs une formation qui leur permettrait de reconnaître les diverses diversités impliquées par l'interculturel.

Mots clés : Communication interculturelle, diversité, culture, enseignement supérieur finlandais.

Abstract

The « intercultural » is rarely defined by researchers or media as it is perceived as transparent while its interpretations and applications vary in many ways. This leads to misunderstandings and ambiguous positioning. In parallel, several critics and reorientation propositions arise. I intend to define the scope of the concept and its integration in educational contexts. This study is based on the analysis of six focus groups involving lecturers (-researchers) specialised in intercultural communication in higher education in Finland. It reviews the different perceptions of “the intercultural” that can be found through their discourses. I use discourse analysis from French authors, more particularly the theories of enunciation (Kerbrat-Orecchioni, 2009 ; Marnette, 2005) and an approach to dialogism inspired by Bakhtin (1977) who stated that all discourses include the voice of the Other (Rabatel, 2008; Vion, 2005). Mapping the presence of voices in the discourses of lecturers helped me demonstrate how these voices participate in the co-construction of their identity and what their impact on the teacher's conceptualization of interculturality is. The analysis revealed that a) discourses about “the intercultural” are shared in spite of its polysemic definitions and approaches and b) the different representations of the concept can vary in the speech of the same teacher, showing contradictions that can be a problem when teaching a savoir-être (life skills) to learners. This study also aimed at finding the place of a renewed interculturality in Finnish higher education and intended to dissociate the image of the intercultural as it is promoted in the country from what is actually taught in practice: the latest and ongoing changes seem to have very little impact on the way these practitioners talk about the “intercultural”. I conclude asking the question of how the Finnish government can promote a coherent Intercultural Education without offering its teachers/researchers a training that could help them recognize the diverse diversities implied by a renewed interculturality.

Keywords: Intercultural Communication, diversity, culture, Finnish Higher Education.