



HAL
open science

Apprendre à rencontrer l'autre : les effets de la réflexion guidée sur le discours des étudiants universitaires en mobilité

Judith White

► To cite this version:

Judith White. Apprendre à rencontrer l'autre : les effets de la réflexion guidée sur le discours des étudiants universitaires en mobilité. Linguistique. Université Paul Valéry - Montpellier III, 2018. Français. NNT : 2018MON30093 . tel-04525166

HAL Id: tel-04525166

<https://theses.hal.science/tel-04525166v1>

Submitted on 28 Mar 2024

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

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



THÈSE

Pour obtenir le grade de
Docteur



Délivré par Université Paul Valéry – Montpellier III

**Préparée au sein de l'école doctorale 58 :
LANGUES, LITTÉRATURES, CULTURES, CIVILISATIONS**

Et de l'UMRS CNRS PRAXILING

Spécialité : Sciences du langage

Présentée par Judith WHITE

**Apprendre à rencontrer l'autre – les
effets de la réflexion guidée sur le
discours des étudiants universitaires
en mobilité**

Directrice de thèse :

Mme. La Professeure Nathalie AUGER

Co-Directrice internationale de thèse :

Mme. La Professeure Elisabeth MORGAN

Soutenue le 17 décembre 2018 devant le jury composé de

JURY

Mme. Nathalie AUGER, Professeur, Université Paul Valéry Montpellier III,
Directrice

M. Fred DERVIN, Professeur, University of Helsinki, Rapporteur

M. Jean-Paul NARCY-COMBES, Professeur des Universités, Université
Sorbonne-Nouvelle Paris 3, Rapporteur

Mme. Elisabeth MORGAN, Professeur, Eastern Michigan University, co-
directrice internationale

RÉSUMÉ

Le début des années 2000 représente un moment de grandes initiatives dans le champ de la mobilité universitaire en Europe et aux États-Unis. Ce désir d'échange international, plurilingue et multiculturel a motivé et incité des collaborations internationales dans les universités. La prolifération des politiques d'ouverture dans l'Union Européenne et d'initiatives dans certaines universités aux États-Unis soulignent l'importance de l'apprentissage des langues et de la mobilité internationale. Cependant, plus récemment, les changements politiques des deux côtés de l'Atlantique ont restreint cette vision et sa pratique. Ainsi, cela rend cette présente étude encore plus pertinente et urgente aujourd'hui.

Le but de cette étude est de rechercher les effets de la réflexion guidée en tant qu'outil pour les étudiants en mobilité universitaire. L'outil, *Les Autobiographies des Rencontres Interculturelles* (2009), accompagné d'une posture d'animatrice selon le modèle des *Learning Partnerships* (Baxter-Magolda : 2004) est utilisé de manière qualitative. Je propose que cette réflexion *in situ* serve à développer des compétences interculturelles chez les étudiants. Au travers des 5 séances des *focus groupes*, composés d'étudiants de langue seconde, j'ai pu comparer les thèmes et les discours qui ont émergé dans les quatre différents groupes (deux aux US et deux en France). Pour les analyses, le concept de Baxter-Magolda des « carrefours » a été adapté à ce contexte et utilisé pour identifier les moments où les étudiants ont eu une discorde intérieure ou un malaise dû au nouvel environnement. Les idées de Dervin (2009) inspirées par le travail de Baumann (2000) du discours liquide et solide ont été utilisées comme indication de la compétence

interculturelle. Le discours liquide est un repère de « plus » de la compétence interculturelle, inversement, le discours solide est un de « moins ». Cela implique une optique dialogique car le discours est toujours co-construit et changeant parce qu'il traverse au fil du temps. Donc les résultats doivent être pris dans ce contexte spécifique.

Le premier résultat montrait l'émergence de thèmes récurrents dans les 4 groupes, cela indique que ces thèmes importants pour les étudiants en mobilités sont similaires dans n'importe quels pays. Le deuxième résultat dévoile la présence de « carrefours » dans un grand nombre d'histoires des étudiants. Ses occurrences ont été utilisées comme pivot pour encourager une réflexion en profondeur sur la rencontre. Les « carrefours » ont été regroupés selon leurs discours positif ou négatif. Enfin, les discours ont été suivis pour découvrir leur nature « liquide » ou « solide » ainsi que les transformations entre les deux. Dans tous les cas, le discours montre des langages contradictoires : solide et liquide. Dans onze cas sur quinze de carrefours, les discours ont évolué grâce aux questions de la réflexion guidée : d'un discours solide vers un discours liquide. Ainsi, une étude plus approfondie des rencontres ne présentant que des discours solides, devrait être menée, pour comprendre les raisons sous-jacentes de la rigidité du discours.

Ces résultats peuvent éclairer les pratiques, les politiques et les recherches futures dans le domaine des études interculturelles et des études à l'étranger.

Mots clés : la compétence interculturelle, la mobilité universitaire, la réflexion guidée, l'accompagnant, les carrefours, discours liquide, discours solide.

ABSTRACT

The beginning of the 2000s represented a time of great investment for universities in the field of study abroad throughout Europe and North America. The goals that were explicitly laid out included those relating to the increase in contact and collaboration between people of different cultures and backgrounds and those which facilitated communication between people of different languages. The proliferation of policies in the European Union, and initiatives in certain universities in the US validated the importance of international learning and exchange. However, more recently, a political shift on both sides of the Atlantic has taken place which has restricted this vision and its practice. Perhaps this fact makes the present study even more relevant and urgent today.

The purpose of this investigation is to study the effects of guided reflection when used as a tool for university students abroad. Using the pedagogic instrument, *The Autobiography for Intercultural Encounters* (2009) as well as the *Learning Partnerships Model* (Baxter-Magolda: 2001, 2009; Kegan: 1994), this qualitative study proposes that reflection on intercultural experiences on site with a facilitator can further the development of intercultural competency. Using focus groups, this study compared the discourse generated during a 5-week period of time for four different groups of second language learners at universities, two in the US and two in France. For the analysis, Baxter-Magolda's concept of the « crossroads » was adapted to this setting and used to identify moments where students felt a sense of interior discord or conflict within interactions with the « other » in this new environment. Dervin's (2009) framework of « liquid » and « solid » discourse as inspired through the work of Baumann (2000) was used to classify the discourse produced during the focus groups. The liquid discourse was used as a proxy to indicate greater intercultural competence and the solid

discourse was used to denote less intercultural competence. A dialogic framework implies that discourse is co-constructed and constantly changing, thus these findings are important to take within this context.

The first finding was the emergence of recurring themes in the 4 different groups (2 in the US and 2 in France), indicating the commonality that exists between the study abroad experience regardless of the students' physical location. The second finding evidenced the presence of « crossroads » in numerous intercultural encounters as narrated by students. These occurrences were used as a pivot to engage students in reflection about the particular encounter. The occurrences of « crossroads » were grouped according to their negative or positive language. As a last finding, the discourse of the students was tracked and classified as either « liquid » or « solid ». In all cases, students exhibited contradictory language: both solid and liquid. Questions asked through guided reflection in 11 cases out of 15 aided students in moving from more « solid » speech to « liquid » speech. Further study of the encounters exhibiting only solid speech should be conducted to understand underlying reasons why the discourse was inflexible.

These findings may serve to inform practices, policies and further research within the field of intercultural studies and study abroad.

Key words: intercultural competence, study abroad, guided reflection, mentorship, crossroads, liquid discourse, solid discourse

To Max, Maxito and Helenita, my
companions in this adventure.

To learn to see, to hear, to be mindful of other people, to learn to be alert and open in a perspective of diversity and not of differences, calls for the recognition and experience of otherness, experience that is acquired and that is practised.

Martine Abdallah-Pretceille (2006: 478)

Remerciements

I would like to extend my gratitude to a number of people who have supported this personal, professional and intellectual endeavor.

Thank you, first and foremost to Nathalie Auger, my doctoral advisor for your unwavering encouragement, intellectual direction and steadfastness. Your pragmatism, work ethic, expansive knowledge and curiosity has been a guiding force in my work. I very much hope to collaborate in the future with you on trans-Atlantic projects and publications!

Secondly, thank you to my co-advisor, Betsy Morgan for your eagerness to participate in this project. Thank you for the practical help in recruiting students and opening the door at Eastern Michigan University. Your clear and encouraging voice at particularly key moments has helped me to continue forward.

In addition, thank you to M. Dekeister and the administrative staff at IEFÉ who welcomed me into the French program as a language student and later as a doctoral student to conduct focus groups with international students at the Université de Paul Valéry.

Fred Dervin, our meeting one year ago in February brought levity and perspective to my dissertation, and for that I thank you. Your work has been instrumental for me in the discovery of this subject. Finally, thank you to Jean-Paul Narcy-Combes for your willingness to serve on this dissertation committee. Your contribution is invaluable.

SOMMAIRE

RÉSUMÉ.....	3
ABSTRACT.....	6
Remerciements	10
SOMMAIRE.....	12
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	17
1. Problématique.....	22
2. Hypothèses.....	24
3. Limites de cette étude.....	24
4. Annonce du plan	25
PARTIE 1 : CADRES THÉORIQUES ET MÉTHODOLOGIE	27
CHAPITRE 1 : DE L'INTERCULTUREL - UN CHOIX ÉDUCATIF	29
1. Culturalisme	30
2. La didactique des langues étrangères et la compétence communicative.....	35
3. Les États-Unis et le début du modèle multiculturel	36
4. L'éducation interculturelle en Europe.....	45
5. La mobilité universitaire : le lien entre les échanges éducatifs et le développement d'une compétence interculturelle.....	51
Conclusion.....	55
CHAPITRE 2 : L'IDENTITÉ	57
1. Les premiers mots et l'imaginaire	58
2. Les cultures imaginaires	61
3. Les stéréotypes et l'imaginaire	62
4. La culturalité et l'identification	64
5. L'identité dans le contexte social : performance, procès, positionnement	67
Conclusion.....	70
CHAPITRE 3 : LA COMPÉTENCE INTERCULTURELLE - UNE REMISE EN QUESTION	73
1. Le lien entre les échanges universitaires et le développement de la compétence interculturelle... 75	75
2. Quelques définitions et modèles de la compétence (inter)culturelle.....	77
3. Comment mesurer les compétences interculturelles ? Est-ce possible ?	88
4. Quel point de départ pour favoriser le développement de la compétence interculturelle ? Quelle approche à la formation ?	92
4.1 Les facteurs qui contribuent au développement d'une compétence interculturelle.....	93

Sommaire

4.2 Une approche stratégique.....	93
4.3 Une approche autobiographique	94
4.4 Une approche ethnographique	97
Conclusion.....	100
CHAPITRE 4 : LE CONTEXTE DE MOBILITE – EN BONNE COMPAGNIE	102
1. Une expérience de la dissonance : les « carrefours »	103
2. Le partenariat, l’accompagnant, être en bonne compagnie	105
3. Le besoin de bonne compagnie pour le séjour en mobilité	111
Conclusion.....	112
CHAPITRE 5 : QUESTIONS D’INVESTIGATION ET DE MÉTHODOLOGIE	114
1. Questions de la recherche.....	114
2. Justification du choix de la méthode et objectifs.....	120
2.1 Une étude qualitative et ethnographique.....	120
2.2 Une étude comparative.....	121
2.3 Une étude expérimentale au départ.....	121
3. Collecte de Données.....	122
3.1 Focus groups ou « groupes centrés ».....	122
3.2 Une approche dialogique pour les focus groups	123
3.2 Les focus groups comme outil évaluatif, avant/après l’intervention	126
3.3 Les focus groups avec un outil d’intervention.....	129
4. Les Autobiographies des rencontres interculturelles – outil de la réflexion.....	130
4.1 Les Autobiographies comme outil pour diminuer les généralisations	132
4.2 Les Autobiographies comme outil pour favoriser l’empathie	134
4.3 Journaux électroniques	134
5. Adaptation des questions et progression des thèmes d’intervention	139
5.1 Dénomination/invitation des participants	146
5.2 Les participants en France.....	147
5.3 Les participants aux États-Unis.....	148
5.4 Composition des groupes.....	149
5.5 Fiabilité des données.....	150
Conclusion.....	151
PARTIE 2 : LE DISCOURS D’ÉTUDIANT, LES QUESTIONS D’ANALYSE ET LE DIALOGISME	152
CHAPITRE 6 : UNE APPROCHE D’ANALYSE	154
1. Le dialogisme.....	154
1.1 La polyphonie des voix	155
1.2 La tension entre la monophonie et la polyphonie	158

Sommaire

1.3 Le chaîne des énoncés et les différents contextes	159
2. La posture de la chercheuse et l'accompagnement dans la démarche réflexive.....	160
3. La valorisation de la voix de l'étudiant, l'apprentissage en contexte et la co-construction du sens 160	
4. L'accompagnement et le dialogisme.....	162
5. Les limitations du rôle de la chercheuse	163
6. Les focus groups et une approche dialogique.....	164
7. Le discours des participants	165
7.1 Une analyse de contenu	165
7.2 Analyse de discours	166
7.3 Le modus et le dictum	167
7.4 Discours et l'image	168
7.5 Les théories de l'énonciation	169
1 : Des traces de « carrefours » :.....	171
2 : « Généralisations » et « particularisations » pour montrer un langage solide ou liquide :	172
8. La transcription des focus groups	173
Conclusion.....	175
CHAPITRE 7 : L'APPRENTISSAGE SITUÉ, LE DICTUM.....	176
1. Se décentrer pour observer « ma culture »	178
2. Une rencontre surprenante	185
3. Les stéréotypes : construire/déconstruire	194
4. Les identités multiples.....	202
Conclusion.....	207
PARTIE 3 : LES CARREFOURS ET LE DISCOURS LIQUIDE ET SOLIDE DE L'ÉTUDIANT.....	209
CHAPITRE 8 : LE MODUS - LES CARREFOURS.....	211
1. La discorde : les carrefours.....	212
2. La définition des carrefours dans la situation interculturelle	214
3. Les marqueurs linguistiques des carrefours.....	216
3.1 Des difficultés rencontrées avec l'outil des Autobiographies	219
3.2 Les carrefours	219
3.3 Les carrefours positives.....	221
3.4 Les carrefours négatifs	227
Conclusion.....	238
CHAPITRE 9 : LA DÉCENTRATION ET LE REJET	240
1. La co-construction du sens.....	241
2. Les histoires de rencontres déstabilisantes : la décentration et l'ancrage	243

Sommaire

3. La solidité et la liquidité: les marqueurs linguistiques	244
Le discours solide	244
Le discours liquide.....	246
4. Le rôle de l’outil « les Autobiographies » pour mener la décentration chez les participants	247
5. Le corpus dans les tableaux.....	248
6. Le discours des étudiants: les degrés de liquidité et solidité	251
7. L’autrui: un prise de contact	254
8. La solidité : des moments de rejet et déni	255
8.1 Serrer la main d’une femme.....	255
8.2 Pas d’accompagnement à l’hôpital de la « mère d’accueil »	257
8.3 Pas d’interaction avec les camarades de classe	259
9. La Liquidité : le moments de l’ouverture à l’autrui	261
9.1 Dans la banque.....	261
9.2 Une accolade de la professeure	265
9.3 Un accent inintelligible.....	265
Conclusion.....	267
CHAPITRE 10 : CONCLUSIONES GÉNÉRALES.....	268
1. Le procès de la recherche.....	269
2. Les Résultats.....	270
Premier Résultat.....	270
Deuxième Résultat	271
Troisième Résultat.....	273
3. Les conclusions.....	274
Première Conclusion	274
Deuxième Conclusion.....	274
4. Des recommandations didactiques.....	276
Première Piste	276
Deuxième Piste.....	276
Troisième Piste	277
BIBLIOGRAPHIE	280
ANNEXE	297
1. ANNEXE DES FIGURES	297
TRANSCRIPTION DES FOCUS GROUPS.....	299
1. Transcriptions des groupes FR-1 et FR-2, IEFE, janvier 2015.....	299
FR-1E : Groupe 1, La France, expérimentale	299
2. Transcriptions des groupes EE-1 et EE-2, EMU, juillet 2015.....	368

Sommaire

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Des deux côtés de l'Atlantique, les dernières années représentent une période d'unification des systèmes économiques, d'uniformisation des différents sociétés et pratiques ainsi qu'une période de paix. À cause de cela, les enjeux sont élevés en ce qui concerne les échanges d'idées et la collaboration pour une bonne communication entre les nations. S'il est question de la communication entre les individus de différents pays de l'Union Européen ou de la communication entre l'État et les immigrants, au Canada, ou même de la communication entre des individus d'origines culturelles différentes aux États-Unis, la formation de compétences interculturelles pour faciliter la compréhension et la coopération est aujourd'hui fondamentale. Depuis son apparition dans les domaines des sciences sociales, l'étude des cultures a évolué et changé (Coste, Moore et Zarate : 1998). Aujourd'hui des praticiens dans le milieu de la didactique des langues et de la mobilité universitaire se trouvent au cœur de la conversation sur la pédagogie interculturelle. Il y a divers outils et programmes qui ont été mis en place pour faciliter l'acquisition des compétences, l'apprentissage des connaissances culturelles ainsi qu'un mouvement vers plus de réflexion sur les expériences de ou en mobilité.

Depuis les années 1970, les didacticiens des langues ont emprunté des notions à la sociologie et à l'anthropologie pour consolider les idées sur le domaine interculturel. Le sociologue Talcott Parsons (parmi d'autres) reconnaît l'importance de la composante culturelle dans l'apprentissage des

INTRODUCTION GÉNÉRALE

langues (Nostrand : 1978). Plus récemment, les idées d'un sociologue polonais, Zygmunt Bauman (2000) ont été incorporées dans le champ de l'interculturel par Fred Dervin (2010). Par l'idée de la *modernité* liquide il constate que chaque individu peut avoir de multiples identités et qu'ils changent dans des contextes différents. Donc, les paramètres de cette vision du développement des compétences interculturelles sont de plus en plus riches et variés. Plutôt qu'être concerné par l'apprentissage d'une grammaire de langue et couplé à « une grammaire » de la culture, de l'individu, le champ de l'interculturel est en mouvement constant. Les individus concernés par cet apprentissage sont des immigrants, des réfugiés, des professionnels ou des étudiants en mobilité, et aussi des gens qui simplement vivent dans un contexte pluriculturel. Tout le monde est donc concerné, étant donné que nous habitons avec d'autres êtres humains qui ont des identités différentes de la nôtre. Ainsi, à cause de ce vaste besoin de compréhension, et bien sûr, à travers les vues de différentes sociétés vivant ensemble, les approches et les initiatives pour le développement des compétences interculturelles prennent des formes et des perspectives variées.

Les étudiants universitaires en mobilité représentent un groupe privilégié par leurs déplacements à l'étranger et constituent donc un groupe fortement impliqué dans ce courant de la formation interculturelle. Ainsi c'est ce groupe de voyageurs temporaires, apprenants une langue étrangère, qui se trouve au centre de mon étude. Les étudiants migratoires, qui possèdent un « capital de la mobilité » (Murphy-Lejeune : 2003) quittent leurs maisons, peut-être pour la première fois, pour se mettre dans des conditions inconnues. Mon hypothèse centrale est qu'une intervention interculturelle, en dehors des cours de langues étrangères, va les aider vis-à-vis ce nouvel environnement, et donc, davantage développer leurs compétences interculturelles. Comme cette étude a pour but de tenir compte de deux visions, celle des États-Unis et celle de la France, elle explore donc le concept d'interculturel des deux côtés de l'Atlantique et, parallèlement, sera mener une étude comparative sur deux groupes ; un groupe en France et un autre groupe aux États-Unis.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Reprenant les idées de Martine Abdallah Pretceille (2006), nous considérons désormais que chaque personne est un individu pluriculturel avec une combinaison d'identités uniques et que la rencontre avec « l'autre » se fait avec un individu qui porte un contexte sociologique, psychologique, historique et économique. La rencontre ne se fait pas seulement avec une personne d'une autre culture, mais avec autrui, une autre personne. C'est pourquoi, j'ai choisi de mettre en place une intervention où les étudiants n'apprennent pas de contenus sur la culture cible, ni même des notions pour classer différents types de cultures tel que le préconiserait une approche culturaliste (Hall : 1996 ; Hofstede : 1980). L'intervention est plus personnalisée, elle met un accent sur l'expérience unique de l'individu. Le programme de l'expérimentation est constitué d'une série d'interventions par la chercheuse sous la forme de séances de réflexion en *focus groups*. Les participants sont des étudiants qui viennent sur place (en France ou aux États-Unis) pour participer à un programme intensif de langues. Les interventions se font autour du récit des expériences personnelles et interculturelles des étudiants ainsi que l'écoute et la participation des autres.

Les étudiants trouvent un espace de réflexion pour partager des histoires personnelles de leur pays d'origine et des histoires de leurs expériences à l'étranger.

C'est à travers l'intervention interculturelle, ou plus précisément, des activités auto-ethnographiques en groupe, que les étudiants sont actifs dans la participation et peuvent aisément partager leurs expériences. Le concept de l'interculturel choisie pour cette étude n'est pas tout à fait reconnue aux États-Unis, pourtant j'explorerai ultérieurement la raison de ce choix. La définition de la compétence interculturelle que je mobilise pour cette étude n'est pas dans l'idée d'aplanir ou de présenter des différences ou même d'avoir de la tolérance pour l'autre (Byram : 1997 ; Ladmiral et Lipiansky : 2015 ; Anquetil : 2004), mais plutôt d'être dans la compréhension de l'autre. Ce sont des connaissances, des compétences, des attitudes et des comportements qui permettent à

INTRODUCTION GÉNÉRALE

l'interlocuteur de reconnaître, de comprendre, d'interpréter et d'accepter des manières de vivre et de penser qui ne sont pas les siennes (Byram, Fleming., & Pieper, I. : 2013).

Le fait de poursuivre un cursus à l'étranger, s'est fortement développé durant les années 1970 et 1980 aux États-Unis, ce qui devait rendre le participant plus « apte » dans le domaine interculturel, c'est-à-dire avec des compétences interculturelles mieux développées que ceux qui n'ont pas voyagé (Robinson : 1978). Pourtant, les nombreuses études qui ont suivi ce courant de pensée ont trouvé, en fait, que les étudiants qui sont partis à l'étranger ne témoignent que de résultats modestes (Pelligrino : 1998), (Freed : 1995), (Miller & Ginsberg : 1995), (Anquetil, 2006). Les facteurs qui ont été étudiés comme ayant une influence positive sur le développement des compétences interculturelles sont : le fait de vivre avec une famille d'accueil, d'avoir plus de contacts avec des habitants locaux, d'avoir un niveau supérieur de maîtrise de la langue étrangère au départ. En abordant ces questions, les chercheurs ont découvert très récemment que les étudiants en mobilité ont besoin d'un soutien interculturel avant, pendant et après leur séjour à l'étranger (Jackson : 2009), (Bennet : 2010), (Byram : 1997), (Santos : 2012), (Byram : 1997), (Anquetil : 2006).

En outre, certaines études (Jackson : 2009), (Van Berg : 2012) (Dervin : 2010) montrent le besoin d'avoir un « accompagnant » sur place qui aide les étudiants dans une démarche réflexive sur leurs expériences à l'étranger.

Le but de cette étude est d'observer et analyser le discours des étudiants tandis qu'ils racontent leurs histoires sur leurs expériences vécues à l'étranger. L'outil *les Autobiographies des Rencontres Interculturelles* est utilisé comme soutien pour favoriser une réflexion approfondie sur les rencontres. La chercheuse prend le rôle de guide des séances, dans une posture d'accompagnante, Cette posture est issue des travaux des *Learning Partnerships* de la chercheuse et didacticienne américaine, Patricia Baxter-Magolda dans sa théorie de *Self-Authorship*. Les théories de l'énonciation dans le domaine de l'analyse de discours sont employées pour identifier les marqueurs linguistiques

INTRODUCTION GÉNÉRALE

qui sont liés aux compétences interculturelles. Plus précisément, je m'efforcerai d'observer quel est l'impact des interventions interculturelles, de voir quel est le rôle de la chercheuse et comment le discours des étudiants change ou ne change pas avec les questions posées par l'outil des *Autobiographies*.

1. Problématique

Cette étude se trouve au croisement de plusieurs disciplines, la sociologie, l'anthropologie, la didactique des langues et les sciences du langage. La perspective est d'abord celle de la didactique des langues étrangères dans la mesure où nous confrontons souvent l'apprentissage de la culture cible à une expérience périphérique en cours de langue. En parallèle, j'aurai recours aux paradigmes postmodernes dans les domaines de la sociologie et de l'anthropologie. De plus, je vais mobiliser les outils et les concepts de l'analyse du discours ainsi que les théories de l'énonciation pour cela je fais appel au domaine des sciences du langage. C'est à partir des activités interculturelles en groupe que je vais mettre en évidence le développement (ou le manque de) des compétences interculturelles. Les outils de l'analyse du discours me dirigent vers l'utilisation de marqueurs pour identifier un discours plus généralisé ou plus spécifique.

Alors que je prends le rôle de la chercheuse ainsi que d'animatrice, il est primordial dans le contexte de cette recherche que j'évoque le travail du psychologue, Lev Vygotsky et la théorie de la « *Zone of Proximal Development* » (1938). Il met en relief la relation entre l'apprentissage de quelque chose de nouveau et le développement cognitif de l'individu. Il postule qu'une personne qui n'a pas la capacité de réussir toute seule dans une activité peut y arriver avec le soutien d'un individu qui sait déjà le faire. Ainsi, même si la tâche est au-dessus de ses capacités cognitives, il peut réussir dans la « zone de développement proximal » avec l'aide d'un partenaire, soit le parent, soit un maître. C'est donc dans cette « zone », que les deux co-construisent les connaissances. Dans mon étude, j'applique la même notion au développement des compétences interculturelles car les étudiants ne sont pas seuls dans la réflexion, mais ils sont guidés et soutenus par un guide qui les aide à mettre en contexte leur expérience à l'étranger.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Plus récemment, la chercheuse Américaine, Patricia Baxter Magolda (2004, 2010, 2014) dans son modèle des « learning partnerships » mobilise la même idée dans ses multiples études longitudinales pour mesurer le développement interpersonnel des étudiants à la suite de leur étude universitaire. Elle constate que le moment clef pour travailler l'identité, les valeurs et la compétence interculturelle est quand l'individu est confronté à une réalité ou un événement qui le rend mal à l'aise ou même qui le fait s'interroger sur ses propres valeurs ou sa façon de vivre. Cet événement déstabilisant est appelé le « carrefour ». Cette expérience peut survenir la première fois que l'étudiant quitte la maison de ses parents ou bien pendant son parcours universitaire durant lequel il se trouve confronté à un environnement très différent de celui dont il a l'habitude comme par exemple un nouveau pays. Pendant son séjour, l'aide que les « guides » ou les « partenaires » fournissent dans ce partenariat éducatif est primordial pour soutenir l'individu. Celui-ci peut exprimer ses émotions, raconter ses histoires et même, rapporter ses déceptions vis-à-vis de cette nouvelle expérience. De cette façon, l'étudiant voyageur prend un recul réflexif et une autre vision de son expérience. Par conséquent, la posture comme « accompagnant » et la notion de « carrefours » est primordiale pour cette étude.

Alors que cette étude suit le développement de compétences interculturelles avec des interventions qui prennent en compte le rôle du contexte, cette étude se penche également sur une approche sociologique c'est pourquoi je mobilise un outil de l'ethnographie, (*Les Autobiographies des rencontres interculturelles*) pour les interventions interculturelles. Également, dans le champ de la sociologie, je fais appel à la notion de la *modernité liquide* de Zygmunt Bauman, (2000), qui définit et approfondit les notions de *l'identité*, *l'identification* et de *la culture*, et *la culturalité*. Le cadre pour authentifier les différents discours, soit « liquide », soit « solide » selon ce paradigme sert comme un proxy pour les compétences interculturelles. Au lieu de chercher leurs développements pendant la période des séances, le but de cette étude est plutôt d'observer les effets de l'outil et la posture de la

chercheuse durant chaque conversation sans toutefois critiquer ou remettre en cause leurs discours ou leurs comportements, je cherche à voir si et comment leurs idées et leurs discours évoluent (Dervin : 2010).

2. Hypothèses

Les questions posées par *les Autobiographies des Rencontres Interculturelles* encouragent des cas de « carrefours » pour les étudiants dans les groupes.

Avec l'aide de l'accompagnante/chercheuse et les questions *des Autobiographies des Rencontres Interculturelles*, les étudiants s'engagent dans une réflexion approfondie sur le « carrefour ».

Cet approfondissement entraîne un changement de discours, c'est à dire un passage d'un discours « solide » à un discours « liquide ».

3. Limites de cette étude

J'utilise l'analyse de discours pour traiter le contenu des données de cette étude. L'enregistrement des réunions posent des problèmes de fiabilité et validité dans la mesure où c'est la chercheuse qui a effectuées les interventions et que c'est également la même personne qui a interprétées les données. En outre, il y a toujours le problème de la subjectivité en ce qui concerne mon comportement, mes interprétations et mes biais personnels dans la façon où je guide les conversations. Bien sûr, je ne peux pas échapper au cadre et aux limitations de ma propre perspective avec toutes les identifications partagées et non-partagées des participants de cette étude. Mes propres réactions émotionnelles *en situ* ont forcément une implication sur le groupe (Narcy-Combes : 2003). En plus, le paradoxe de l'observateur (Labov : 1973), ma propre influence sur le groupe, est

toujours présent comme limitation d'une étude comme celle-ci. Néanmoins, j'essaie de limiter mon influence sur la discussion par l'invitation des autres participants à donner leurs avis, à commenter ainsi qu'à poser des questions pendant les séances.

4. Annonce du plan

Dans la première partie, j'aborde le cadre théorique dont j'explore les différents champs autour de l'origine de la notion d'interculturel et des compétences interculturelles. Cela prend en considération le champ d'application des recherches réalisées sur des étudiants en mobilité universitaire dans différents contextes. Comme nous le savons grâce à la théorie historico-culturelle du psychologue socio-constructiviste, Lev Vygotsky, (1962), l'apprentissage du langage est essentiel pour le développement de la conscience humaine et cet apprentissage est intrinsèquement lié au contexte social et culturel. Ainsi les étudiants sont bien placés pour développer de façon plus importante des compétences interculturelles. Dans un deuxième temps, j'examinerai des modèles liés au cadre théorique et je soulignerai ceux que nous allons mobiliser pour cette étude. Je prends des modèles ou des représentations de l'interculturel des deux côtés de l'Atlantique – des concepts de Fred Dervin (2008, 2010, 2013), Martine Abdallah-Preteceille (2006), et Michael Bryam (1997, 2009) dans le cadre Européen d'une part, et d'autre part, Baxter Magolda (2004, 2010), Pavlenko et Norton (2007), LaFortune (2000) et Bennet & Bennet (2003) aux États-Unis et au Canada. Ensuite, j'explorerai l'idée d'être en « bonne compagnie » (Baxter-Magolda : 2004) et de l'accompagnement à l'étranger. Je vais également présenter le modèle de « *learning partnership* » dans lequel je prends la notion des « carrefours ». Cette notion est primordiale pour les analyses qui viennent après. Le chapitre 5 est le dernier de la première partie et il expose les détails de la méthodologie employée, donne une description des participants et le contexte de l'étude.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

La deuxième partie concerne l'explication des concepts du dialogisme, l'approche de l'analyse de discours et mon approche globale à l'analyse des données. Les différentes catégories explorées par les étudiants sont également comparées par les différents groupes (France et les États-Unis).

La troisième partie montre comment les « carrefours » (concept de Baxter-Magolda) sont identifiés dans le discours des participants par leurs différents marqueurs linguistiques. Puis, l'analyse de discours des étudiants en ce qui concerne l'approfondissement de la réflexion sur leurs expériences interculturelles est présentée. Dans cette partie, les différents discours solides et liquides sont analysés et mis en contexte.

PARTIE 1 : CADRES THÉORIQUES ET MÉTHODOLOGIE

Cette première partie se compose de cinq chapitres, dont quatre présentent un fond théorique dans laquelle nous pouvons contextualiser l'interculturel en France ou aux États-Unis, c'est à dire notre cadre de réflexion. Ensuite, les chapitres se consacrent à la description de certaines terminologies relevant de notre étude et nous permettant de décrire les démarches méthodologiques. La cinquième chapitre peut être considéré comme une liaison entre la base théorique et l'analyse qui compose la deuxième partie.

Avant d'aborder la notion de l'interculturel, il est primordial d'explicitier, dans le chapitre 1 le contexte historique dans lequel les termes « multiculturel » et « interculturel » ont surgi. Pour ce faire, nous nous appuyerons sur des auteurs européens et anglo-saxons qui ont influencé ce domaine de manière particulière. Nous tenterons de décrire la dimension politique réfléchi par les initiatives incitées par le Conseil de l'Europe (France) et le *National Association for Foreign Student Affairs* (US) parmi d'autres initiatives.

Le chapitre 2 se centre sur la notion de la « compétence interculturelle ». Cette notion et son étude montrent une vision renouvelée de la valeur de la diversité dans le 21^{ème} siècle, dans le monde et trouve sa place au centre de ces positionnements éducatifs et politiques.

Dans le chapitre 3 est exploré l'évolution du terme « identité » sur les dernières décades. Nous le définissons pour notre étude, en essayant d'explicitier son lien avec la mobilité universitaire.

Ensuite, le chapitre 4 se focalise sur la notion opérationnelle de mon étude, celle des « carrefours ». Je le situe dans la cadre de la didactique des langues et cultures, notamment dans les programmes intensifs de langues. Également important et lié à cette notion, je décris le rôle de chercheuse comme « accompagnante » dans cette étude.

Le chapitre 5 peut être vu comme un lien entre la première partie et la deuxième partie de cette thèse, car il aborde la méthodologie qui va être mis en place dans la deuxième partie et le cadre théorique qu'occupe les premiers chapitres. J'essaie de me positionner dans les corps des études déjà faites en menant mon étude dans le contexte globalisé d'aujourd'hui. Le chapitre 5 focalise sur la méthodologie que j'ai mobilisée afin de construire l'objet de l'analyse - les données recueillies.

CHAPITRE 1 : DE L'INTERCULTUREL - UN CHOIX ÉDUCATIF

En ce début de XXI^e siècle, les relations entre l'anthropologie, l'histoire, les sciences du langage et la sociologie se resserrent autour des politiques éducatives interculturelles dans le monde occidental. Le dynamisme de mouvement collaboratif après la deuxième guerre mondiale a poussé le monde occidental dans la problématique de l'apprentissage de *l'autre*. Aujourd'hui, après la naissance de l'union européenne, des accords transatlantiques économiques ou éducatifs et des résolutions pour la mise en place des initiatives favorisant la bonne communication entre les différentes sociétés, nous sommes toujours à la recherche de bonnes pratiques et de dispositifs dans la sphère de l'éducation pour faciliter la communication entre les états-nations. Pour tenter de comprendre la situation actuelle dans les deux contextes pluriculturels où cette étude a été menée, en Europe et aux États-Unis, et pour mettre en perspective des initiatives multiculturelles ou interculturelles, j'explore la situation historique et mets en évidence les acteurs principaux. En parcourant les points historiques et en révisant les travaux de plusieurs chercheurs dans des disciplines variées, je montre les influences des deux côtés de l'Atlantique pour mener cette étude. Finalement, pour aborder les points qui étayent cette étude, je donne un panorama de la culture et du culturalisme, ainsi que des initiatives éducatives en Europe et aux États-Unis en révisant les notions clefs ainsi que la mobilité en Europe et aux États-Unis. Enfin je démontre comment ce contexte historique et politique a influencé des initiatives courantes pour favoriser le développement des

compétences interculturelles dans le domaine de l'enseignement supérieur et plus particulièrement pour les étudiants en mobilité.

1. Culturalisme

Depuis les années 1970, un des buts éducatifs national dans l'union européenne et aux États-Unis était l'intégration du volet « culture » dans la culture de la salle de classe (Deardorff : 2006). Mais notre compréhension du terme de culture a subi des modifications tout au long de son parcours jusqu'à aujourd'hui. Traditionnellement, il existe deux définitions principales de la culture dans différents domaines ; celle des « humanistes » qui décrivent la façon dont un groupe de gens se représente, par exemple à travers l'art, la littérature, les institutions sociales, les artefacts et les mécanismes pour leurs reproductions et leurs conservations (Kramsch : 1994). La deuxième définition qui vient du domaine des sciences sociales souligne les attitudes et croyances, les valeurs, les principes, et les méthodes du souvenir par les membres de la communauté (ibid.). Comme mon étude aborde le thème de l'interculturel, il faut d'abord tracer le chemin de la notion de *la culture* avant d'explorer ce thème.

Au début du 20e siècle, Frans Boaz fondait la première faculté d'anthropologie à *Colombia University* aux États-Unis. C'est dans ce contexte qu'il explorera et diffusera ses idées sur le relativisme culturel. Cette notion fut troublante à l'époque pour tous ceux qui pensaient que la société occidentale était la définition de la civilisation. Tous types d'innovations ont été considérés comme une évolution positive pour l'être humain. Donc, l'idée du relativisme culturel qui ne plaçait pas la civilisation occidentale comme l'idéal à atteindre pour la réalisation sociétale, mais uniquement comme *une* option de mode de vie, dérangeait énormément. Les idées de Boaz ont été plus largement diffusées par Margaret Mead par la suite, qui a durement critiquée la société moderne et qui a remis en question les rôles et pratiques des membres de la société occidentale.

Boaz a mis l'accent sur les Américains Modernes, en décrivant comment leur nouvel environnement les a changés physiquement ou mentalement en comparaison avec les générations qui n'ont pas émigrées aux États-Unis dans son livre, *Race, Language and Culture* (1940). Contrairement, aux croyances de l'époque, Boaz (*Ibid*) a réfuté les idées qu'il existait une race supérieure aux autres. « *The claim has been made, that has constantly been repeated, that mixed races - like the American Mulattoes or the American Mestizos- are inferior in physical and mental qualities, that they inherit all the unfavorable traits of the parental races. So far as I can see, this bold proposition is not based on adequate evidence.* » (*Ibid* : 19) Avec ses travaux, il sépare les idées de « race » et « culture », en concluant que le monde est composé de cultures qui sont porteuses d'Histoire, de formes corporelles par l'hérédité, ainsi que de comportements (la façon dont un individu est éduqué) (*Ibid*). En définitive, même si Boaz et les autres anthropologues de l'époque (Ruth Benedict, Margaret Mead et Ralph Linton) reconnaissent l'hétérogénéité des individus, force est de constater que l'accent mis sur les différentes cultures créait le biais culturaliste qui entraîna une hiérarchisation.

Pendant les années qui ont suivi, le monde occidental voit apparaître une vague de recherches dans le même ordre d'idée dans d'autres domaines comme des sciences sociales comme la psychologie. Les chercheurs classaient les cultures selon certains critères, comme les socio-psychologues Geerte Hofstede (1980) et Edward T. Hall (1976) qui présentaient des *dimensions culturelles*, ou comme des psychologues tel Harry Triandis (2000) qui étudiait l'effet de la culture sur la personnalité et les compétences interpersonnelles. Ces idées dominent toujours dans les livres et manuels de formations ou de négociations interculturelles, dans les salles de classe des universités anglophones ou dans les formations pour les entreprises. Étudier, décrire et classer. Ces notions nous ont fourni des descriptions des cultures fixées, interchangeables, et donc, selon cette optique, il était et il est possible d'« apprendre » une culture. Par les catalogues des descriptions des cultures,

il était possible de justifier les comportements de certains groupes par la mise en avant de leur culture ou nationalité (comme c'est souvent l'identité saillante).

Toutefois, les généralisations, les descriptions et les classifications d'une culture sont juste un fragment du panorama interculturel, puisque cette optique ne prend pas en compte les complexités de l'individu, le contexte et les relations. Dans l'optique culturaliste, chaque individu est donc réduit à un stéréotype et la notion de culture n'est devenue qu'une connaissance figée, laquelle ignore l'importance du sujet et le rôle de *l'autre* dans tous les types de rencontres. La personne ne représente que son pays d'origine ainsi cela ne prend pas en compte toute la complexité de l'individu : sa propre histoire, son contexte de vie, son parcours personnel. Après tout, ce ne sont pas deux cultures qui se rencontrent, comme on a vu dans de nombreux exemples de la littérature interculturelle (Robinson, 1988) mais ce sont deux personnes. Martine Abdallah-Pretceille a écrit de nombreux articles sur ce thème en mettant l'accent sur le fait qu'une fois qu'on commence à mettre quelqu'un dans une seule identité, on risque de stéréotyper,

It is not a question of dwelling on the self-attributed or hetero-attributed characteristics of others, but of simultaneously carrying out a return to one's self. Indeed, any excessive focusing on the characteristics of others leads to exoticism as well as to cultural dead-ends, by overemphasizing cultural differences and by enhancing, consciously or otherwise, stereotypes or even prejudices (2007 : 476).

Alors qu'aujourd'hui des chercheurs continuent les travaux de classification de certains groupes ou « cultures », d'autres comme Martine Abdallah-Pretceille, Fred Dervin, Danielle Lévy, Geneviève Zarate et Claire Kramsch se concentrent sur la rencontre en soi et toute la complexité des individus en fonction des contextes.

Pour revenir à la question de la culture et du *culturalisme*, il est clair que ce terme pose des problèmes du fait qu'il est utilisé et souvent entendu comme une réalité existante, qui peut être

décrite, qui n'a pas de propriétaire et qui reste figée. Les culturalistes travaillent pour comparer des cultures et non pas pour se questionner sur la complexité d'une rencontre interculturelle qui implique les éléments personnels (l'âge, le sexe...), contextuels (la relation de pouvoir entre les personnes, le temps dans l'histoire), ainsi que l'imaginaire (les idées que l'on a sur l'autre) (Auger et Dervin : 2009). Finalement, les autres éléments importants sont ceux qui concernent les objectifs de chaque individu dans la rencontre ou même les émotions ou la fatigue un jour donné (Dervin : 2013).

Après la deuxième guerre mondiale, les États-Unis ont cherché de plus en plus l'implication et l'investissement des pays étrangers. La guerre froide a aussi accentué l'importance des alliances diplomatiques internationales, et évidemment économiques. En effet, le désir de stabilité mondiale a entraîné une expansion des programmes humanitaires comme le *Peace Corps*. Ce programme, fondé par l'état (les États-Unis), mettait l'accent sur les compétences interculturelles, car il entraînait des individus à travailler avec des peuples d'autres pays. Donc, pendant les années 1970, lorsque des descriptions des traits de certaines cultures sont proposées, plusieurs études avaient pour but de cibler les caractéristiques manifestées par des participants dont le taux de réussite était probant (Spitzberg et Changnon, 2009), c'est-à-dire, montrer quelles sont les compétences qui favorisent le succès dans le programme. Donc ici, on commence à voir de quelle façon l'accent est placé sur *l'individu* (à côté de *la culture*). De plus, les chercheurs précisaient des traits individuels qui facilitent les rencontres interculturelles. À chaque interaction interculturelle, les individus dans le programme de *Peace Corps* ont eu l'opportunité de communiquer avec « *effectiveness* » et « *appropriateness* » comme décrit par Brian Spitzberg (2007). Fait intéressant, les listes (rassemblées par les chercheurs) des caractéristiques distinctives des groupes présentent des traits comme *l'adaptabilité, la sensibilité culturelle ou la curiosité*, qui sont vus dans les modèles de la compétence interculturelle aujourd'hui (Harris in Spitzberg et Changnon : 2009).

L'Europe a été également captivée par la recherche de Boaz et ses contemporains sur le relativisme culturel pendant les années 1950. Le Conseil de l'Europe est né en 1949, suite au bilan de la deuxième guerre mondiale et surtout du désir de certains états de promouvoir des idées démocratiques. Sur le modèle des pensées courantes aux États-Unis à l'époque, les européens ont pris l'optique culturaliste pour imaginer *l'autre*. Sur ce point-là, contrairement aux États-Unis qui favorisait les programmes culturalistes focalisés sur les différences parmi des groupes (des ethnies, sexe, religion...), le Conseil de l'Europe focalisait largement sur l'apprentissage des langues et la communication à travers les frontières. Ces premiers programmes de coopération, élaborés à Strasbourg, avaient pour but d'encourager la mobilité des idées et la démocratisation de l'apprentissage des langues ainsi que promouvoir le patrimoine européen (coe.int). Plusieurs initiatives ont suivi dans les années 1960 et 1970 comme le développement de l'Association Internationale pour la Linguistique Appliquée (AILA) et le Niveau Seuil (dans le domaine de l'éducation des langues pour les adultes) qui ont ouvert la voie à une base universelle pour des programmes d'étude nationaux et plus tard au Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) (*ibid*).

2. La didactique des langues étrangères et la compétence communicative

Dans le domaine de la didactique des langues étrangères, les années 1970 représentent un changement de perspective en ce qui concerne l'objectif de l'apprentissage des langues. Le développement du Niveau Seuil en Europe était déjà un grand début en définissant ce qu'un apprenant pouvait *faire* avec une langue, face à la nécessité de diffuser les langues pour des raisons très pratiques comme l'immigration et les déplacements pour le travail. Des méthodologies didactiques inspirées par la psychologie béhavioriste et le structuralisme ont été remplacées par une nouvelle vague d'expérimentations dans la didactique des langues en faisant avancer la notion d'apprentissage des langues dans un but communicatif (Savignon : 2001), plutôt que vers la maîtrise des règles de grammaire de la langue. Entre-temps aux États-Unis, l'anthropologue Dell Hymes (1971) proposait l'idée de « compétence de communication » en réponse à la notion du « *ideal native speaker* » de Noam Chomsky (1965 en Savignon : 2001) pour la différencier de la « compétence linguistique ». Il voulait montrer le lien entre la langue et son usage dans le contexte social et mettre en avant la notion de « *language as social behavior* » (*Ibid*).

Dans le même ordre d'idées, en 1972, une étude de Savignon changea le panorama didactique encore une fois. Les participants à l'étude, ne s'entraînaient pas au langage avec des modèles en évitant les erreurs de grammaire, mais étaient encouragés à résoudre des problèmes en utilisant des stratégies (mobiliser la circonlocution, demander des précisions...). Les résultats de cette étude ont été repris par Canale et Swain et ont servi de base pour leur modèle de *communicative compétence* (1980) constitué de la compétence stratégique, la compétence socioculturelle, la compétence discursive et la compétence en grammaire (*Ibid*). Les méthodologies et activités qui ont été développées en classe ont eu, de plus en plus, pour objectif la communication. C'est ce qui s'est passé

en Europe et plus précisément en Angleterre, avec le linguiste Christopher Candlin et ses collègues qui ont suivi la même veine. L'accent était placé sur le processus dans la salle de classe, l'autonomie de l'apprenant et la négociation du sens (*Idem*). Cela représentait une rupture avec les pensées précédentes qui plaçaient la répétition des modèles grammaticaux au cœur du processus de l'apprentissage des langues. Un nouveau sens d'interconnexion entre toutes les compétences a rendu le processus de l'apprentissage créatif, dynamique et collaboratif. Ainsi, dans ce nouveau cadre, la langue ne se limite pas simplement à l'apprentissage de règles de grammaire, mais elle prend tout son sens dans sa valeur et son utilité dans un contexte sociale donné, un contexte d'interaction.

Une fois que la priorité a été mise sur l'apprenant, comme dans le cas de la nouvelle approche communicative, la composante socioculturelle a forcément commencé à être explorée. Ainsi, c'est à partir de cette nouvelle prise de conscience de « la négociation de sens » et de la compétence socioculturelle que les spécialistes ont commencé à faire une distinction entre la *connaissance culturelle* (comme chez les culturalistes) et la « *cultural awareness* » ou « *cultural flexibility* ». C'est-à-dire, « ...a willingness to engage in the active negotiation of meaning along with a willingness to suspend judgement and take into consideration the possibility of cultural differences in conventions or use » (Savignon 2001 : 18), ce qui se rapproche plus l'idée liée à la *compétence interculturelle* d'aujourd'hui. En ce sens, le domaine de la didactique des langues a pris un rôle important dans l'exploration et la valorisation de l'acte de communication, comme communication interculturelle.

Il faut maintenant nous tourner vers ce qui s'est passé dans le système éducatif national aux États-Unis entre les années 30 et 80 avec la notion de « multiculturalisme », et « diversité » et, enfin, le « *white privilege* », la « justice sociale » et la « compétence interculturelle ».

3. Les États-Unis et le début du modèle multiculturel

Le modèle multiculturel anglo-saxon est bien ancré dans son histoire qui remonte à la fin des années 1800, avec les intellectuels et écrivains Afro-Américains de cette époque comme Woodson, Wesley, Dubois et Logan (Banks : 1993). Ces intellectuels travaillaient globalement pour préserver et enseigner l'histoire des Afro-Américains dans les écoles et l'intégrer aux matériaux didactiques. Après la Deuxième Guerre Mondiale, en réponse aux tensions raciales dues à une vague migratoire de la population vers le nord (comme dans les villes de Chicago, Detroit...etc.) pour des opportunités de travail, le mouvement d'éducation « *intergroup* » est né. Ce mouvement avait pour but de réduire les préjugés et la discrimination, en parlant directement aux sujets des différents groupes religieux, ethniques, et nationaux. Bien évidemment, ce mouvement était précurseur d'une période turbulente de lutte pour les droits civiques. Des chercheurs et professionnels dans le domaine de l'éducation ont obtenu le soutien d'organismes comme *The Progressive Education Association*, ou *le National Council for the Social Studies* et *le American Council on Education* (Banks : 1993). Ces organismes parrainaient des programmes, des recherches et des livres pour soutenir le développement de guides d'étude dans l'éducation publique pour sensibiliser les gens à des problèmes et des tensions. De plus, ils proposaient des stratégies pour résoudre des problèmes ethniques et raciaux ou ceux liés aux diverses identités (de sexe, de genre, de religion, d'âge...etc.). Le fait que des chercheurs importants de cette période publient des articles et des livres dans les domaines de l'anthropologie (comme susmentionné Boaz et Ruth Benedict) et des sciences sociales (comme Alain Locke et Allison Davis) justifie ce mouvement et aide à lui donner de la crédibilité malgré une forte opposition. Il est important de signaler, que contrairement à ce qui se passe en Europe, les États-Unis, avec des politiques plus isolationnistes, (à part certains programmes comme le *Peace Corps*) construisaient leurs parcours en se focalisant sur les interactions entre les diverses populations *dans* le pays, au lieu de se tourner vers d'autres pays du monde.

Autre point important pendant les années 1950, une recherche de Allport (1954 in Banks, 1993) publiée dans son livre *The Nature of Prejudice*, montrait la portée du contexte de l'interaction, le poids du statut (égalitaire ou non) des interlocuteurs et de l'ambiance qu'elle soit collaborative ou compétitive. Ce travail a marqué un moment important pour le développement de nouvelles recherches dans le domaine de la diversité dans l'éducation. Ainsi à l'émerger d'un nouveau mouvement de recherche nommé *Ethnic Studies*, qui a débuté dans les années 70 et 80, et qui apporte un contraste entre celui-ci et *Intergroup* éducation étonnant avec le *intergroup* éducation. *L'Intergroup education*, également appelé *intercultural education*, s'éteignit à ce moment-là et fut remplacé par son parent plus puissant, plus dynamique et plus bruyant. Le domaine d'*Ethnic Studies*, fut fondé par des chercheurs Afro-Américains (pour la plupart) dont le but était la réhabilitation ou l'*empowerment* des communautés Afro-Américaines. Il a rapidement pointé du doigt la faiblesse d'un système destiné à transformer les attitudes sans examiner les systèmes d'oppression. En effet, *Intergroup education* était principalement créé par des éducateurs et sociologues blancs. Banks (1993) décrit la différence entre les deux, « *This was in contrast to the emphasis in intergroup education, which promoted a weak form of diversity and the notion that 'we are different but the same'* » (16). Néanmoins, ce sentiment de « différent, mais semblable » contribuait aux définitions ultérieures des deux mots clefs « interculturel » et « multiculturel » qui cherchaient à comprendre et à dépasser la singularité, par l'acte d'ériger des ponts entre des cultures (Kramsch : 1994). Cette idée d'une « rencontre » entre deux cultures comme point de départ, va être critiquée plus tard, car c'est toujours *deux personnes* qui font une rencontre. Ce n'est jamais l'idée imaginaire des *deux cultures* qui se rencontrent.

Avec le mouvement des *Ethnic Studies*, l'*empowerment* des noirs aux États-Unis, et les faibles tentatives de l'état pour diminuer le racisme et encourager la déségrégation dans les écoles, les groupes de *Black Power* réclamaient le contrôle sur leurs propres écoles et leurs propres programmes

d'études. Ainsi ils réclamaient de mettre des matériaux didactiques contenant l'histoire du peuple noir et leurs luttes pour la liberté et l'égalité dans les programmes d'études pour les écoles primaires et les universités (Banks : 1993). Le gouvernement a répondu en donnant à la communauté noire, la charge de certaines écoles dans lesquelles ils pouvaient utiliser de nouveaux matériaux et embaucher des enseignants et des administrateurs noirs. L'idéologie séparatiste que s'implantait à cette période représentait un retour à la ségrégation, alors que la déségrégation précédente dans les écoles publiques avait soumis les enfants et les parents au racisme, à la violence, à la persécution et au préjudice (*ibid*).

On est finalement arrivé au terme « éducation multiculturelle » aux États-Unis qui ne provenait pas directement de l'*intergroup education* (même si *intergroup education* était son prédécesseur) mais qui commençait avec les travaux des experts dans le champ de l'éducation comme Woodson, Wesley et Dubois qui ont préparé le terrain pour les *Ethnic Studies* (*ibid*). Effectivement, Baker, Banks, Gay et Grant, accompagnés de leurs confrères, pendant les années 70, ont élaboré l'éducation multiculturelle pour d'autres groupes défavorisés et marginalisés comme les hispaniques, les asiatiques, les indigènes, les femmes, et les handicapés (*ibid*). Évidemment, l'idée de l'éducation multiculturelle était à la base était de reconnaître la présence des étudiants défavorisés dans la classe (comme par exemple les hispaniques, les femmes, les noirs...etc.) en sensibilisant chacun aux différences. En même temps, cette éducation tentait de les intégrer davantage dans les tâches et de les soutenir dans l'apprentissage. La base de l'éducation *multi-cultural*, était exactement cela, le droit d'être libre, d'être différent, l'accent était mis sur la liberté et les différences.

Pendant cette période de développement, la priorité était la formation des enseignants dans les écoles publiques, ainsi l'éducation multiculturelle fut mise en place dans les universités qui formaient les enseignants. En 1977, des *Standards for the Accreditation of Teacher Education* mis en place l'organisme le *National Council for Accreditation of Teacher Education* (NCATE) obligeaient ses

membres (qui représentaient 80% des programmes pour la formation des futurs enseignants) à suivre les cours et les programmes de même qu'à adopter les matériaux de l'éducation multiculturelle (*ibid*).

Parallèlement au déroulement des initiatives pour l'éducation multiculturelle dans les années 70 et 80, on observe différents paradigmes qui entrent en scène, comme le *cultural deprivation paradigm* (qui fut par la suite transformé en *at risk students*), qui se penche sur la problématique de la privation des ressources à la maison et sur ses influences quant au succès éducatif de ces élèves. Mais aussi le paradigme contrepartie, le *cultural difference paradigm*, qui prend en compte la culture ethnique de l'individu et ses effets sur le travail d'élève à l'école. Encore une fois, de nouveaux noms sont créés pour décrire le même groupe de gens - et ces idées ont souvent incité à l'élaboration de listes de caractéristiques de groupes (groupes ethniques, groupes de langues différentes, groupes de genre ou autres), utilisées par les enseignants comme une sorte de « bible culturel » pour montrer les différences entre les groupes culturels. Mais, comme chaque personne a des identités multiples qui peuvent changer selon le contexte (Abdallah-Preteille : 2010) ces listes, peu pertinentes, ne servaient pas dans tous les cas. En outre, elles pouvaient renforcer des stéréotypes déjà imaginés par les enseignants sur certains élèves (Tajfel : 1982), (Lévy :1989), (Abdallah-Preteille : 2007), (Auger : 2006). Cet acte de catégorisation déclenchait le mauvais traitement arbitraire de certains élèves qui ont été perçus comme moins intelligents (Banks : 1993). Et bien sûr, le vide existant dans la formation des professeurs sur l'hétérogénéité des élèves joue un rôle négatif sur les représentations des élèves (Auger : 2010). Peu sensibilisés aux impacts de leurs discours, les enseignants ignoraient « à quel point leurs paroles allaient faire écho à ce savoir collectif », en ce cas très négatif (Perrefort, 2008 : 7). De nouveau, l'influence d'une définition de la culture comme figée, ne laisse pas de place aux différences individuelles ce qui entraîne de la négativité. C'est une définition qui se base sur l'importance d'une identité sur toutes les autres. Dans ce cas-là, l'ethnie est le plus marquant et cette importance efface la place du sujet, le rôle de l'*autre* et le contexte de la rencontre (*id.*)

Le *Civil Rights Act* de 1964, demandant aux employeurs de s'engager dans des politiques de non-discrimination lors des pratiques d'embauche, montrait sûrement une nouvelle volonté politique, même imparfaite, vers la déségrégation et la paix au sein des États-Unis. Ces pratiques pendant la décade des années 70, dans certaines entreprises comme IBM et Xerox, aboutissaient à des formations (*diversity training*) à l'intention des employés concernant leurs comportements vis-à-vis des *autres*, c'est-à-dire des femmes, des noirs et finalement de toutes personnes ayant d'autres identités comme les personnes en situation d'handicap, les plus âgées et les femmes enceintes (Anand et Winters : 2008). Des politiques, comme *Affirmative Action*, qui obligeaient des entreprises à embaucher un certain nombre de femmes et de minorités dans leur établissement, ont aidé en augmentant le nombre d'employés des groupes sous-représentés, mais ont engendré simultanément des sentiments polémiques. Sous la présidence de Ronald Reagan, pendant les années 80, les règles, vis à vis de la discrimination dans le milieu du travail s'assouplissaient. De ce fait, la responsabilité était donnée aux minorités quant « à leur propre bien » sur leur lieu de travail, car c'était à *eux* de s'intégrer à la majorité présente dans cet espace.

During the period from 1965 to 1988, the corporate sector paid little attention to how having different backgrounds and experiences would impact the ability of the dominant group and the « new minority » groups to work together effectively. An unwritten expectation that the new entrants would conform to the dominant group culture prevailed, which partly explains why the early 1980s training was more focused on helping minorities and women assimilate. (ibid, 358-359)

Ce travail d'« assimilation » est devenu la responsabilité des minorités et des plus exclus de la société.

La « justice sociale » est née dans un contexte changeant avec les développements de la conscience de nouveaux groupes qui sont auto-identifiés comme « marginalisés » ou « défavorisés ».

Les systèmes d'oppression n'affectaient pas que les noirs, les latinos, les femmes et les handicapés, mais également des groupes comme la communauté LGBT (lesbien, gay, bi-sexuel, transsexuel) ou des citoyens aux religions diverses (comme les juifs ou les musulmans). Ce nouveau souffle se propageait à travers les États-Unis avec des programmes tournés vers l'extérieur. Comme le programme *The Bellagio Diversity and Citizenship Education* project qui concernait les pays tels que le Brésil, le Canada, la Chine, l'Allemagne, l'Inde, Israël, le Japon, la Palestine, la Russie, l'Afrique du Sud, la Grande Bretagne et Les États-Unis. Cette initiative, créée par la *Washington University*, avait pour but de « *advance democracy as well as be responsive to the needs of cultural, racial, ethnic, religious and immigrant groups within multicultural nation-states* » (Banks, 2004 : 292). De plus, le concept de la diversité et de justice sociale, qui préconisait une justice pour tous quelles que soient l'identité, à grande échelle, a permis d'introduire l'éducation à la citoyenneté dans les programmes éducatifs de certains états des États-Unis. Banks (2004) précise que l'éducation de la citoyenneté,

...should help students acquire the knowledge, attitudes, and skills needed to function in their nation-states as well as in a diverse world society that is experiencing rapid globalisation and quests by ethnic, cultural, language, and religious groups for recognition and inclusion. It should also help them to develop a commitment to act to change the world to make it more just. (292)

Cette éducation à la citoyenneté a mis l'accent sur la responsabilité personnelle des gens dans leur engagement, chose difficile à faire au sein d'un système d'oppression. Cependant, cette ouverture à la justice sociale a entraîné de nouvelles idées et de nouvelles voix dissidentes.

L'utilisation générale du concept de « privilège blanc », introduit à la fin des années 1980, est employé par un grand nombre de chercheurs aux États-Unis depuis maintenant deux décennies afin de mettre en lumière le racisme systémique. Il existe une mine de renseignements sur ce thème à travers des publications, des congrès dédiés à sa sensibilisation et des cours sur cet enjeu (McIntosh,

1989). Peggy McIntosh, auteure de l'article, *Unpacking The Invisible Knapsack* a rapidement regroupé un grand nombre de lecteurs, notamment dans les institutions d'éducation supérieure, pour mettre en lumière ce concept des avantages dont les blancs peuvent profiter du fait de leur couleur de peau. McIntosh (1989), chercheuse dans les domaines du féminisme, du racisme et du genre, a attiré l'attention du public sur *une seule* identité : la couleur de la peau, la couleur blanche,

I think whites are carefully taught not to recognize white privilege, as males are taught not to recognize male privilege. So, I have begun in an untutored way to ask what it is like to have white privilege. I have come to see white privilege as an invisible package of unearned assets that I can count on cashing in each day, but about which I was « meant » to remain oblivious. White privilege is like an invisible weightless knapsack of special provisions, maps, passports, codebooks, visas, clothes, tools and blank checks. (1)

Elle compare le « privilège blanc » à un sac-à-dos léger avec toutes les provisions nécessaires telles que des plans d'accès, un passeport, un dictionnaire, de l'argent, des outils...etc. Cette révélation concrète dans l'article avait pour but d'éveiller la conscience du public d'une certaine manière. Néanmoins, dans cette optique, les experts, les praticiens et les chercheurs ont restreint leurs visions à un seul aspect, toutefois important - la couleur de la peau. Même si cet article a permis à la population blanche de conscientiser ce phénomène, en particulier pour les hommes blancs dans les universités, il a entraîné une « culpabilité blanche » accompagnée d'une impossibilité d'agir car cela n'enseignait pas la marche à suivre en fonction de cette nouvelle donnée. Toutefois, une nouvelle façon d'interagir est apparue où tous devaient utiliser un langage politiquement correct, car ils ont découvert les conséquences des mots et de leurs actions pour les « peuples de couleur ».

Globalement, cette vague simplifiait l'enjeu en avançant que le fait d'être blanc peut tout expliquer tout, que toutes les personnes blanches ont les mêmes privilèges. Peut-être n'était-ce pas

là l'intention de McIntosh, mais ceux qui se sont emparés de cette idée de « *White Privilege* » l'ont simplifiée en une optique binaire qui oubliait le sexe, l'âge, la langue, le niveau socio-économique, l'histoire personnelle, les compétences et d'autres aspects encore qui aident à définir une personne, y compris le contexte, l'autre interlocuteur... etc. Dans bien des cas, les personnes qui recevaient les formations, soit dans les entreprises soit dans les universités, ont souffert d'une surcharge ou d'une saturation de ce sujet. Au lieu de ressentir de la curiosité, de l'engagement et de la transparence, ils ont ressenti de la frustration, de l'ennui et même de l'anxiété. Cette appréhension et cette anxiété entraînaient, dans certains cas, l'évitement du sujet ; c'est-à-dire, les individus évitaient de parler de « la diversité » car ils ne voulaient pas se tromper avec la terminologie « politiquement correcte ».

En étudiant l'éducation multiculturelle aux États-Unis dans son contexte originel (l'histoire, les acteurs sociaux et les programmes nationaux), il devient clair que son objectif soit devenu de combiner des « *issues of race, class and gender in an effort to sensitise students to the unique historical realities that have shaped United States culture* » (Mullen, 1992 : 92).

De telles mesures, ayant pour but de réduire les différences nationales, tout en valorisant la diversité sociale et le pluralisme culturel au sein d'une même nation ont eu pour finalité d'« enrichir et renforcer » sans remettre en question les valeurs d'un groupe et les limites du *soi* et de l'*autre* (ibid, p.7). Alors que le modèle multiculturel puise ses racines dans les mouvements civils ; le développement des *Ethnic Studies*, le mouvement de justice social et le concept de *White Privilege* conservent l'idée de la liberté des différences ou de la célébration des différences tout en sensibilisant ses citoyens aux différences en les invitant à les traiter avec respect.

Contrairement à l'approche européenne qui reste sur les idées d'intégration et d'égalité de Jean Jacques Rousseau, l'individu aux États-Unis prévaut sur le groupe. Le concept de *multi* démontre ce point car ce sont différentes cultures ensemble (mais toujours séparées) qui construisent l'ensemble du peuple américain.

4. L'éducation interculturelle en Europe

Pour en revenir au contexte européen de l'éducation *culturelle, multiculturelle, interculturelle, pluriculturelle* il est possible d'observer un parcours différent et également un lexique différent pour décrire les initiatives prises par le Conseil de l'Europe et par les pays eux-mêmes. Même s'il semble que les objectifs de l'éducation « multiculturelle » et « interculturelle » avaient des buts assez similaires. Pendant que les États-Unis tournaient leur regard vers les différences à l'intérieur du pays, l'Europe élargissait sa vision aux autres pays. Dans ce contexte, le terme *pluriculturel*, pour décrire le contexte de l'individu, émerge à côté de l'idée de *multiculturelle*, pour décrire une composition sociétale. Plus tard, la notion de l'interculturelle prend l'élan puis finit par dominer le champ.

Depuis sa naissance en 1994, le Centre Européen pour les Langues Vivantes du Conseil de l'Europe (CELV) a proposé plusieurs initiatives éducatives pour promouvoir l'apprentissage des langues étrangères ainsi que développer les compétences interculturelles. Il a permis la coopération parmi les experts de plus de 30 pays européens (n'étant pas forcément tous dans l'union européenne), en proposant des modèles de formation pour les formateurs, en donnant des soutiens aux enseignants et en offrant des publications académiques (ecml.at).

Parallèlement aux initiatives du Conseil de l'Europe par le CELV, le processus de Bologne dans le cadre de l'éducation supérieure en Europe amorcé en 1998, a changé le paysage de l'éducation européen. Très rapidement après la chute du mur de Berlin en 1989, la participation à cette initiative de l'Allemagne comme d'autres pays, représentait un accent nouveau, misant sur la démocratie, le partage des idées, l'ouverture des frontières et les échanges culturels. Le processus de Bologne a été un point clef par lequel les pays européens commençaient à se mettre d'accord sur les standards et harmonisaient les objectifs de l'éducation supérieure. Ce nouvel esprit de collaboration a ouvert une porte pour la mobilité internationale avec des objectifs éducatifs et professionnels. Une meilleure

compatibilité entre les systèmes éducatifs facilite l'accès pour les étudiants ainsi que les demandeurs d'emploi à l'intérieur de l'Europe. De plus, le thème de l'interculturel était questionné en profondeur (1999 : 2,3),

The Sorbonne declaration of 25th of May 1998, which was underpinned by these considerations, stressed the Universities' central role in developing European cultural dimensions. It emphasised the creation of the European area of higher education as a key way to promote citizens' mobility and employability and the Continent's overall development.

Le CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues), en tant que partie intégrante de la réalisation du processus de Bologne, impliquait plus de 20 membres du conseil de l'Europe et plusieurs organismes pour favoriser l'alignement des objectifs des programmes pour l'éducation plurilinguistique et pluriculturelle. Avant ce travail ambitieux, il n'existait pas de standards pour l'élaboration des programmes, ni de réseaux centralisés pour faciliter la collaboration entre les experts et les enseignants de langue étrangère, ni de catalogue de niveaux de références explicites pour identifier des degrés de compétence en langue. En plus du catalogue des compétences pour la langue étrangère, la mise en place des compétences pluriculturelles entraînait des initiatives pour faciliter la réalisation des dispositifs interculturels dans la salle de classe et dans les programmes de mobilité.

Depuis la première publication (définitive) du CECRL en 2001, de nombreux outils ont été développés pour faciliter son application ; d'autant que ce dispositif reconnaît la valeur de l'apprentissage des langues tout au long de la vie. Le CECRL privilégiait une perspective actionnelle dans laquelle les étudiants ne sont pas que des individus, mais aussi des acteurs sociaux dans un contexte particulier, ce qui permet de mobiliser plus que des compétences langagières. (CECRL, 2001 : 15)

La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social.

La perspective actionnelle dans le CECRL s'est prêtée à son application concrète, et dans le même temps elle ne pouvait pas ignorer le volet interculturel qui en ressortait. Malgré le fait que beaucoup d'apprentissage des langues a ont lieu dans les salles de classe, les possibilités d'ouvertures des frontières ont motivées le développement et l'intérêt autour de l'interculturel.

Le *Portfolio Européen des Langues*, un instrument central de l'Année Européenne des langues (2001), a joué un rôle prépondérant dans la prise de conscience du répertoire de langues et la valorisation intrinsèque des idiomes de l'individu. Cet outil n'a pas considéré la langue que de manière unidimensionnelle (seulement l'élément linguistique), mais il a ajouté la dimension de la temporalité psycho-socio-historique (Molinié : 2007), primordial pour la reconnaissance de l'individu dans le contexte de sa propre vie. Mathilde Anquetil et Muriel Molinié, (2008) deux professeurs de FLE (Français Langue Étrangère) et chercheuses dans le domaine de l'éducation plurilingue et interculturelle, critiquent le Portfolio, elles craignent que cet outil « aplani(ss) les obstacles de la

communication » (p. 8) au lieu de favoriser la compréhension entre deux personnes. En revanche, il aide les étudiants à reconnaître la pluralité de leur expérience à l'étranger, en réfléchissant et en « permet[ant] aux auteurs d'objectiver, de comprendre et d'analyser leur vécu en contexte plurilingue » (*ibid* : 85).

Dans le même ordre d'idées, l'outil *Autobiographie des rencontres interculturelles*, utilisé dans cette étude, favorise la réflexion de l'étudiant pendant son expérience avec l'*autre*. C'est un outil pédagogique qui a été élaboré comme une réponse aux recommandations du *Livre blanc sur le dialogue interculturel*, « Vivre ensemble dans l'égalité » du Comité des ministres par le Conseil de l'Europe en 2008. Il reste dans le même esprit que le *Portfolio* dans le sens où il met l'accent sur l'expérience unique de l'individu. Il se penche sur la description d'une rencontre avec des volets psycho-socio-historiques. L'*Autobiographie* est basée sur l'expérience d'une rencontre interculturelle qui peut être réelle ou par les biais des médias visuels¹. Cet outil est décrit en détail dans le chapitre 5 car il est au centre de mon étude.

Ils existent aussi, parmi d'autres outils, le *Portfolio européen pour les éducateurs et éducatrices en préélémentaire* (Pepelino), *Enseigner la langue de scolarisation en contexte de diversité* (Maldives), et *Compétences plurilingues et interculturelles* (CARAP) parmi d'autres. Le CELV par définition procure des programmes selon le contexte (université, nouveaux arrivants, périscolaire...) en préconisant l'utilisation d'outils. Par exemple, le programme Pluri Mobil - Mobilité pour des apprentissages plurilingues et interculturels, recommande l'intégration d'outils comme les *Autobiographies de rencontres interculturelles*, le *Portfolio européen des langues*, et le *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale* ([ecml.at](http://www.ecml.at)) pour favoriser un suivi de réflexion tout au long de l'expérience à l'étranger.

¹ (http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/default_fr.asp)

Identifiée comme une priorité éducationnelle due à la restructuration du pays après la période de présence en Algérie (pendant les années 1960 et 70), l'éducation interculturelle avait pour but d'immerger des enfants immigrés dans le système scolaire (Abdallah-Pretceille : 2011). LaFortune et Gaudet précisent que le but de l'éducation publique était de « préparer l'ensemble des élèves à vivre ensemble dans une société pluraliste » (2000 : 8). Et l'éducation interculturelle se définit comme « la capacité de vivre ensemble dans une société démocratique et ouverte sur le monde » (ibid.). Malgré la crise économique suivi d'une vague d'immigration et de mesures politiques prises dans le but de renvoyer des immigrants dans leur pays d'origine, 1978 marque l'année où l'immigration était reconnue comme partie constitutive de la société française (ibid.). Il a fallu attendre le milieu des années 80 pour voir le développement de l'aspect interculturel dans l'éducation et son apparition vient du domaine du FLE en grande partie grâce aux travaux de Martine Abdallah-Pretceille et de Louis Porcher (1996). Les programmes de formation pour les professeurs de FLE ont commencé en 1984, largement sous l'influence de Porcher et de son travail autour de la communication (Porcher *et al.* : 1987). Pendant les années suivantes, il s'est également penché sur la question de la communication interculturelle et il a constaté que les enseignants avaient besoin d'outils de communication dans la salle de classe avec leurs élèves (ibid.).

Parmi plusieurs publications d'Abdallah-Pretceille et Porcher, le livre *Éducation et communication interculturelle* (1996) était particulièrement pertinent pour la discipline de FLE et tout aussi pertinent pour le développement en Europe de tout ce qui concerne l'éducation interculturelle. Ils abordent la notion de la culture ainsi que la thématique culturaliste qui imprégnait la littérature (et le fait encore) dans les programmes d'éducation interculturelle à cette époque. Pour les praticiens des disciplines de l'éducation, les auteurs posent des enjeux importants. Ils mettent en évidence des affrontements qui sont inévitables dans la salle de classe quand on s'appuie sur une problématique

de la diversité, et attirent l'attention sur le fait qu'il existe une idée idéalisée de l'éducation interculturelle (*Ibid.*).

Un autre constat a son importance également ; les auteurs notent le manque de clarté sur le rôle des identifications culturelles de chacun dans une équipe éducative, soulignant le fait que ces caractéristiques représenteraient un atout, dans des bonnes conditions (*Idem.*). Porcher et Abdallah-Pretceille posent des questions qui sont toujours pertinentes pour les praticiens et les experts qui mettent en place des dispositifs d'éducation interculturelle. Bien sûr, comme son titre le suggère, cette œuvre met en évidence l'importance primordiale de l'acte de communication et n'est pas seulement un discours sur la communication. En effet, les idées qui traversaient les années 1980 et 1990, dans la discipline, dans le cas du FLE et aux États-Unis de l'enseignement de l'anglais comme langue seconde menaient (au moins en théorie) au cheminement de l'éducation à une problématique intégrant le contexte social, la communication/l'interaction, l'acteur social, la relation entre les locuteurs, la question de la place de l'enseignant et la pluralité culturelle. De même que dans les travaux du Conseil de l'Europe, reflet du développement du CECRL, Porcher et Abdallah-Pretceille ont souligné l'importance d'une perspective actionnelle, c'est-à-dire d'une rupture avec les anciennes approches comme par exemple la grammaire-traduction qui étaient basées sur les connaissances grammaticales. Cette dernière approche privilégiait les tâches à accomplir dans la salle de classe, puis la salle de classe est passée d'un espace d'apprentissage basée sur les compétences langagières à un espace de communication et de négociation (*ibid.*).

5. La mobilité universitaire : le lien entre les échanges éducatifs et le développement d'une compétence interculturelle

Comme nous l'avons vu, depuis la fin de la Deuxième Guerre Mondiale, les efforts de l'éducation interculturelle aux États-Unis et en Europe ont été massifs. Avant de mettre en évidence tous les modèles de l'interculturel, je vais aborder un dernier volet dans le panorama de l'éducation interculturelle qui se situe au centre de cette étude : la mobilité des étudiants universitaires. Ce groupe de personnes représente les individus les plus privilégiés vis à vis des gens dans le monde qui décident de se déplacer. Bien évidemment, la mobilité peut s'effectuer pour des raisons politiques (des réfugiés), des opportunités/besoins de travail et des déplacements obligatoires après des catastrophes naturelles, changements climatiques... etc. Mais, ces groupes d'étudiants se déplacent par choix ; pour des raisons éducatives, comme apprendre une langue ou se construire des réseaux professionnels pour le futur, pour également des motifs personnels mais aussi ludique afin de découvrir une autre culture ou tenter l'expérience d'un autre mode de vie.

Dès la fin du XVIIe siècle dans certains pays d'Europe, c'était la coutume pour les plus riches de faire un « grand tour » de voyager à travers l'Europe afin d'apprendre la culture des périodes de l'antiquité et de la Renaissance ainsi que de maintenir un niveau aristocratique. Lorsque l'anglais, Thomas Cook a lancé des voyages à petits prix en Grande-Bretagne puis par la suite en France et dans d'autres pays, la possibilité de voyager concernait seulement les gens avec une position privilégiée dans la société et bien sûr des moyens financiers adéquats. Avec la démocratisation du tourisme, le monde est devenu accessible pour plus de gens.

Cet essor a ouvert les portes à des idées éducatives internationales dans le but d'apprendre « la culture » dans le sens culturaliste et apprendre des langues. Pendant les XVII et XVIII siècles, l'apprentissage d'une culture et d'une langue était symbolique, et était vu comme un signe

d'appartenance à une classe élevée. Néanmoins la fin de la Deuxième Guerre Mondiale a eu pour conséquence la mise en place de mesures concrètes avec le conseil de l'Europe pour privilégier la mobilité d'un plus grand nombre de gens et pas seulement les plus riches comme avant.

Avec la naissance du programme Erasmus en 1987, de plus en plus d'étudiants universitaires ont eu accès à une expérience qui précédemment ne concernait que l'élite de la société. Au commencement, ce dispositif ne touchait que les étudiants universitaires, mais plus tard, il fut amendé de programmes de mobilité pour les professeurs, les chercheurs, les experts, les apprentis et les jeunes en général (Erasmus Mundus, Erasmus+, ...etc.). Le but pour tous était de partager et de faire circuler des informations en traversant un espace européen de l'enseignement supérieur qui dépassait les frontières de l'union européenne (erasmusplus.org). Notamment, avec la collaboration de plus en plus de pays dans le processus de Bologne et l'internationalisation des cursus. Ainsi une grande diversité de gens était censée suivre une formation dans un autre pays, où même travailler ailleurs, chose impensable avant la Deuxième Guerre Mondiale.

Aux États-Unis, la bourse, « Pell », qui à l'origine s'appelait, *Basic Education Opportunity Grant*, issue de *The Higher Education Act* de 1965 est né en 1972 afin de constituer des fonds pour soutenir les étudiants rencontrant des difficultés financières et souhaitant poursuivre des études postsecondaires (Michael Bennet : 2017, pellgranteligibli.net). En même temps les prêts bancaires, pour financer les études, sont apparus avec des taux d'intérêt fixés (plus bas) par le gouvernement pour favoriser les études dans l'éducation supérieure. Parallèlement, à ce financement des études, au niveau national, cette injection d'argent dans la population générale a donné plus d'opportunités pour la mobilité universitaire. Les financements n'étaient pas réservés qu'aux études au sein du pays, mais ils pouvaient être employés pour des semestres à l'étranger. À la différence du programme Erasmus pour les européens qui fournit des fonds pour vivre à l'étranger, aux USA, les prêts du gouvernement étaient plus importants pour ceux qui souhaitaient étudier dans un autre pays. Il est

important de noter que même si les bourses et les prêts avaient pour but d'aider les plus défavorisés dans la société, ce sont toujours les mêmes individus possédant un « capital culturel », comme Bourdieu l'explique, qui profitaient du système (1979).

Avec sa quasi-démocratisation, la mobilité académique a façonné petit à petit une autre *grande narrative* pour ses utilisateurs. Cette histoire de l'appartenance à une certaine classe sociale durerait toujours pour les élites, mais pour les autres, un nouveau discours a émergé. Le séjour leur faisait vivre une expérience unique pourvoyeuse de changement de vie. Dans les dernières décennies, ce discours autour de la mobilité pour les étudiants universitaires a été décrit, étudié et critiqué. Par exemple, dans un congrès récent, Fred Dervin souligne certains imaginaires ou attentes des étudiants en mobilité : 1) trouver son identité, 2) devenir comme l'*autre* (langue, culture), 3) éviter le même (danger), 4) un « *must* » et 5) meilleures opportunités professionnelles (l'Université de Montpellier III : 2017). Il encourage les praticiens dans le domaine de mobilité universitaire à explorer les imaginaires et à parler d'eux. Également intéressés par les mythes qui circulent dans le public, en général, quant aux avantages d'un cursus à l'étranger, Michael Vande Berg et Al. abordent ce thème dans un livre intitulé, *Student Learning Abroad: What Our Students are Learning, What They're Not, and What We Can Do About It*, en révélant les idées fausses qui persistent sur la mobilité universitaire.

Increasingly cautious about traditional reports that study abroad transforms student lives and develops critical knowledge and skills, many faculty, staff, employers, and members of the general public are now questioning what it is that the rapidly growing number of U.S. students abroad are in fact typically learning through the experience (Vande Berg et al., 2012 : 7).

Vande Berg démontre qu'il existe même une division entre les experts dans le domaine de la mobilité universitaire par rapport au paradigme perçu de l'expérience à l'étranger - soit positiviste/relativiste soit expérimentale/constructiviste (ibid.). Il constate qu'il y a un changement

dans la représentation de la mobilité (globalement vers le paradigme expérimental/constructiviste), ce fait a été largement documenté par les travaux de Milton J. Bennett et son modèle de sensibilité interculturel (voir chapitre 3), David A. Kolb et ses travaux avec les *learning styles*, ainsi que l'anthropologue, Edward T. Hall, avec son travail sur la communication interculturelle. Il faut constater également que les travaux des experts sur l'interculturel aux États-Unis se penchent sur les recherches du domaine de la psychologie du développement de Robert Kegan avec son modèle de la conscience humaine (1982, 1994), ce qui donne ainsi une dimension de développement psychologique. Cette dimension est encore différente de celle que l'on peut percevoir avec les experts en Europe (voir chapitre 4).

Pour retourner aux mythes de la mobilité universitaire, le mythe le plus rapporté pendant les années 1980 et 1990 affirmait que « faire un cursus à l'étranger a dû rendre le participant apte dans le domaine interculturel » comme cela avait été pensé auparavant (Robinson : 1987). En réalité, les nombreuses études qui ont suivi ce courant de pensée ont révélées que les étudiants qui sont partis à l'étranger ne témoignent que de résultats modestes dans le domaine interculturel par rapport aux étudiants qui sont restés sur place pour poursuivre les cours de langue étrangère (Pelligrino : 1998), (Freed : 1995), (Miller & Ginsberg : 1995), (Anquetil : 2006). Plus récemment, la recherche nous dirige vers des évidences que les étudiants reviennent plus xénophobes qu'avant leurs départs. Dans beaucoup de cas, les étudiants retournent de cet échange avec des stéréotypes renforcés car ils ont « vu » et ils s'y sont « allés », ergo évidence (Abdallah-Preteille : 2008). Ce constat révèle celui de l'importance de la question « Comment peut-on aider les étudiants à bénéficier au cours de leur études à l'étranger d'une expérience permettant le développement des compétences interculturelles ? » De plus, bien sûr, se pose la question corollaire, « Comment peut-on évaluer le développement des compétences interculturelles ? » et à la base, « Quelle sont les compétences interculturelles ? » Ces questions vont être explorées dans les chapitres suivants.

Conclusion

Ce panorama des systèmes éducatifs pour une éducation « interculturelle » ou « multiculturelle » montre l'existence d'une distance entre les approches dues à des histoires et des contextes assez différents. Par conséquent, nous pouvons constater une utilisation de terminologies variées et les programmes élaborés sont aussi distincts. Dès les premières tentatives pour définir *la culture* à l'idée de *l'interculturel* dans plusieurs domaines de recherche, il est possible de trouver une tendance à basculer dans deux significations soit 1) le changement constant de la situation, du contexte, des interactions entre deux acteurs – glissant vers la complexité, ou soit 2) la rigidité des définitions ou listes des traits culturels, en excluant le contexte ou la relation entre les interlocuteurs, entraînant une tendance à la solidification.

Nous verrons dans le chapitre 3 qu'ils existent des définitions, des initiatives et des dispositifs pour favoriser le développement de la compétence interculturelle et la tester. Ces idées sont basées dans leurs contextes historiques et contextuels, il y a donc toujours un travail à faire entre les pays pour être d'accord sur les définitions et les mesures. De même, certains experts dans ce domaine comme Fred Dervin ont su se distancier du jargon comme « *cross-cultural adaptation, intercultural sensitivity, multicultural competence, transcultural competence, global competence...* » (Deardorff, 2006) car ces définitions peuvent être très différentes selon le domaine ou le pays.

CHAPITRE 2 : L'IDENTITÉ

Les travaux de recherche actuels dans les domaines de l'anthropologie, la sociologie, la psychologie, la didactique des langues et la didactique interculturelle affirment, de plus en plus, la multiplicité et la complexité de chaque individu. Le terme « culture » n'englobe plus toute la complexité et l'hétérogénéité d'un groupe national, social ou ethnique (Abdallah-Preteceille : 2012). « C'est une diversité à caractère exponentiel » (*Ibid* : 21). Ainsi c'est dans cette multiplicité que se trouvent les sociétés aujourd'hui ; les individus glissent entre les identités selon les contextes et les relations. La « seule » identité appartient à une période historique déjà passée, la modernité. La société, actuellement, a vécu de grandes transformations dans les institutions fondamentales, comme la famille, le travail, la religion...etc. (Bauman : 2001). Ces nouvelles conditions de vie « vieillissent avec rapidité et sont déjà obsolètes avant même que les individus aient la possibilité d'en prendre conscience » (Dumora *et al.* : 2008). L'être humain est submergé dans un paysage changeant appelé, par le sociologue Britannique Zygmunt Bauman (2001), *la modernité liquide*. En ce sens, l'individu n'est plus jamais juste une femme ou juste un Français (comme pendant la période de la modernité) mais elle/il peut représenter de nombreuses identités qui sont en mouvement permanent, tout au long de sa vie.

Durant toute la vie et dès l'apprentissage des premiers mots, les êtres humains nomment des objets, des idées et d'autres êtres humains. Dans cet acte de nommer, il reste forcément la classification et la délimitation (Bourdieu : 1982), (Jodelet : 2003). De plus, le langage peut être libérateur pour un enfant qui s'exprime en mots pour la première fois. En même temps, les mots qui sont reliés à certaines images peuvent devenir de plus en plus limités au fil du temps ou

restreints. Ce phénomène de la précision de la langue provoque des images solides, des images qui restent statiques comme une photographie (Dervin : 2011).

Dans ce chapitre la notion d'identité sera explorée ainsi que la notion de la culture et la culturalité. Une idée de grande importance est que « l'imaginaire » traverse les notions de la culture et de l'identité. Par conséquent, les travaux de Benedict Anderson, Bonny Norton ainsi que Nathalie Auger, Fred Dervin et Eija Soumela-Salmi sont intéressants par rapport à cet aspect. L'importance du contexte social dans l'interaction entre les locuteurs sera également abordée dans ce chapitre. Finalement, comme l'identité est mouvante et changeante, les différentes notions liées aux mouvements seront présentées comme : (l'identité comme) performance, procès ou positionnement.

1. Les premiers mots et l'imaginaire

Dès que l'être humain énonce ses premiers mots, le langage, par sa nature, le force à prendre des décisions axiologiques et catégoriques. C'est la différence entre « bon » ou « mauvais », entre « haut » ou « bas » ; une décision entre les mots contraires. Cela crée une dépendance à la catégorisation : à chaque carrefour, le cerveau prend des décisions linguistiques qui, selon certains psychologues comme Vygotsky, influencent les pensées (1934). Dans les années 1960, l'hypothèse de Sapir-Whorf et la notion de « relativisme linguistique » a fait avancer dans le domaine linguistique en créant une turbulence par rapport à la nature des langues et ses influences sur la pensée. La questionnement à la base est : est-ce que le langage (et ses structures linguistiques) exerce un effet sur les pensées ou est-ce le contraire qui se passe ? L'idée que la langue limite notre manière de penser et délimite notre « culture » était très controversée à l'époque. Mais, curieusement cette discussion revient encore aujourd'hui à une problématique similaire. Dervin (2011) décrit un

phénomène d'une « dépendance aux images solides » (25) car nous habitons dans un monde de l'image (Augé : 2003 en Dervin : 2011) ; c'est-à-dire que dans notre imaginaire, les images sont statiques ou solides comme une photo ou un *snap shot*. Avec un tel recours aux images solides, nous fixons des limites entre les idées, entre les objets et entre les personnes.

Dans le domaine de la psychologie, le phénomène, appelé « *cross-categorical thinking* » (Keegan : 1994) est la capacité d'avoir deux pensées opposées à la fois. C'est pendant, l'adolescence que le cerveau humain développe cette capacité selon des théories de développement identitaire (Chickering : 1993) ainsi plutôt que d'avoir une seule définition d'un mot, il peut exister des significations multiples. Néanmoins, pour les adolescents, ceci donne lieu à la crise identitaire qui les déstabilise pendant une certaine période avant qu'ils trouvent une sorte d'équilibre grâce à des nouvelles définitions du monde (*Ibid.*). Comme les enfants et les adolescents, tout au long de leur vie, sont encouragés à construire et projeter une identité personnelle qui doit être cohérente et durable (comme « Elle est généreuse. »), le « *cross-categorical thinking* » pose des problèmes psychologiques. Car dans cet exemple, « elle peut être généreuse » et « elle peut être avare » selon le contexte. Encore une fois, l'acte de saisir deux pensées opposées à la fois est déstabilisant parce que les discours d'aujourd'hui sont ancrés dans des images solides. Dans la même veine, Johnstone nous rappelle que les adultes autant que les enfants ou adolescents peuvent et *veulent* projeter une identité personnelle cohérente et durable. Car ils souhaitent également montrer qu'ils sont les mêmes personnes, jour après jour et que l'histoire de leur vie suit un fil continue.

We can project this more durable sort of identity - the experience of being the same person from day to day and from situation to situation - through the ways our behavior, linguistic and otherwise, remains the same from situation to situation, despite the inevitable need to adapt.... It can also involve having a coherent life story

to tell, or, more precisely, shaping a coherent life story in the telling of it. (Johnstone, 2008 : 155)

Donc, même si les expériences vécues sont parfois peu cohérentes, peu durables et peu homogènes (ce qui est souvent le cas), la tendance humaine est de raconter son histoire en mettant en relation des éléments qui créent une cohérence. Selon Charlotte Linde (1993 dans Johnstone : 2008), notre récit de vie raconte trois éléments : 1) liens causaux entre les événements de la vie, 2) des marqueurs discursifs qui montrent des relations personnelles comme « je », « tu », « nous » et 3) la mise en évidence de certains événements qui donnent de l'importance à la vie dans son ensemble (155, 156). Les marqueurs discursifs qui montrent des relations personnelles soulignent la grande importance du contexte social et en même temps la façon dont on se différencie par rapport aux autres ou que l'on s'identifie. Kramsch et Hua (2016) précisent encore plus que dans une optique de discours, nous appartenons à plusieurs systèmes sociales (la culture, genre, métier, religion, le place de travail, ou la salle de classe) lesquelles sont entrelacés et parfois contradictoires (p. 44). Les identités sont « amenés » dans les interactions, donc elles soulignent le fait qu'il faut demander comment l'identité est « amenée » dans l'interaction en lieu de dire comment les Américains ou les Japonaises parlent (*Ibid.* : 44). Scollon and Scollon (2001 : 543-4) explique également que leur approche à la communication interculturelle est plutôt une approche d' « interdiscours » laquelle est « *the interplay of various discourse systems such as gender, generation, profession, corporate, religion, ethnic discourses, and focuses on the co-constructive aspects of communication and social change.* » Cette optique est riche dans sa complexité et ce pour cela qu'il est important de prendre les différents éléments qui sont entrelacés en considération.

2. Les cultures imaginaires

Le travail de l'historien et politologue irlandais, Benedict Anderson, sur les « communautés imaginaires » explore une sorte de méta-récit souvent adopté par les membres des états nations. Peu importe le nombre d'habitants (même s'il est assez bas dans les petits états nations) chaque personne dans le groupe ne va jamais saisir complètement ce qui compose ce groupe, ni réellement connaître tout le monde dans ce groupe (Anderson : 1991). Donc, Anderson met en évidence le phénomène de l'imaginaire de l'identité nationale comme un processus social où les membres issus de l'élite choisissent (ou bien imaginent) les identités pour tous les autres dans le groupe auquel tout le monde adhère. Parallèlement aux idées d'Anderson (1991), Wenger (1998 dans Pavlenko et Norton, 2007) suggère dans sa théorie de *possible selves* que les êtres humains ont des « sois imaginés » qui représentent les identités désirées et les identités indésirables, en faisant un lien entre la cognition, le comportement et la motivation. La capacité humaine d'imaginer des réseaux sociaux dépasse notre connaissance directe.

Yet we humans are capable, through our imagination, of perceiving a connection with people beyond our immediate social networks. Our orientation toward such imagined communities might have just as much impact on our current identities and learning as direct involvement in communities of our everyday life. (Norton et Pavlenko, 2007 : 590)

Aneta Pavlenko et Bonny Norton (2007), chercheurs dans le domaine de la didactique et de la linguistique de la langue seconde, prennent cette notion davantage en lien avec les langues, notamment par l'usage et l'accès à la langue anglaise dans le monde. Cette perspective comporte (mais n'est néanmoins pas limitée à ces identités) des identités du post-colonialisme, du globalisme, de l'ethnicité, du multilinguisme et du sexe. Leur recherche met l'accent sur le pouvoir de l'imaginaire,

sur la valeur d'une langue et des membres qui ont un lien avec. « *Languages...and IDENTITÉS (that are) linked to them...lose and acquire value in the linguistic marketplace through the work of imagination* » (*Ibid* : 591). Dans cette veine, Nathalie Auger (2009), dans des situations de formations de professeurs de FLE, aborde ce thème avec les futurs enseignants de langues afin de les pousser à découvrir les représentations liées aux différentes langues ainsi que les imaginaires qui motivent ou freinent leur désir de les apprendre.

Les imaginaires permettent de présenter la réalité à son avantage ou pas, selon leur axiologie. L'écueil peut être de se conforter dans ses images, rassurantes pour certaines, être bloqué par des représentations négatives. (Auger, 2009: 65)

Cette nouvelle prise de conscience ou méta-reconnaissance des imaginaires permet une identification avec un certain groupe ainsi qu'une sécurisation. Cette sécurité est un bon départ pour oser apprendre une autre langue.

3. Les stéréotypes et l'imaginaire

Comme point de départ, pour aborder la notion des stéréotypes, je m'appuie sur les travaux d'Anderson, Wenger, Pavlenko, Norton et Auger avec un regard sur toutes les identités imaginables comme autant de catégories créées, instant après instant, dans toutes rencontres. Comme les humains ont besoin de se positionner dans chaque échange social, c'est-à-dire montrer leurs ressemblances ou leurs différences vis à vis de l'autre (Tajfel : 1982), (Dervin : 2007), (Johnstone : 2008), alors la négociation des identités est toujours présente. Dans cette *identification avec* un certain groupe ou *différenciation d'un* certain groupe, les rôles ou les positions sociales sont éclaircis, en conservant la cohésion sociale (*Ibid.*). La théorie de l'identité sociale, du psychologue Henri Tajfel (Tajfel & Turner : 1979) met en évidence le fait que les êtres humains cherchent l'appartenance au

CHAPITRE 2 : L'IDENTITÉ

groupe. En échange de cette appartenance, les membres partagent un certain sentiment d'adhésion/participation et/ou de participation au groupe, *le in-group*. En revanche, *le out-group* est composé par *les autres*, dans différents groupes. Ces groupes sont sujets à une certaine discrimination et catégorisation sociale par *le in-group*. Malgré le fait que les humains ont besoin d'utiliser ce raccourci mental pour survivre (*Ibid*), ce type de comportement crée des stéréotypes positifs ou négatifs sur *soi* ou sur *l'autre*. Même si les stéréotypes sont positifs, les représentations de *l'autre* sont toujours trop simples et peuvent être juste un fragment d'une réalité (même si la réalité ne dure pas plus qu'un instant). Ainsi, de par son fonctionnement cognitif-social, l'être humain a tendance à cristalliser l'image de *l'autre* avec des stéréotypes, des noms et des catégorisations. Auger et Clerc (2006) montrent désormais que, « Le stéréotype est un instrument qui permet de distinguer un « nous » d'un « ils », donc de se différencier des autres. Il permet de se situer et de se définir. Il joue un rôle important dans la cohésion du groupe mais il est un facteur de tension et de dissension dans les relations « intercommunautaires et interpersonnelles » (*Ibid*, p. 985).

Le thème des représentations sociales, abordé d'abord par Durkheim et Moscovici, puis repris plus récemment par des chercheurs plus récemment comme Jodelet (2003) Moline (2016), Boyer (1990), Auger (2000, 2003, 2007), rapproche les mêmes idées à la littérature française. Ce sont des idées d'appartenance, de représentation de l'autre, les membres d'un groupe, d'axiologie du groupe etc. Les représentations sociales sont fabriquées en raison de nos besoins humains. « Il faut bien s'y ajuster, s'y conduire, le maîtriser physiquement ou intellectuellement, identifier et résoudre les problèmes qu'il pose. » (Jodelet, 2003 : 47). Ces représentations sont importantes pour nommer le monde, pour se positionner vis-à-vis des autres et pour s'orienter dans les communications sociales. Elles font partie d'une connaissance mentale individuelle et collective.

Selon la théorie de la structure des représentations sociales, le « noyau » axiologique dans la représentation est caractérisé par sa stabilité et les significations que les membre associent à l'objet

de représentation (Moline : 2016). Les attributs de la signification, l'organisation et la stabilisation induisent un poids cognitif et psychosocial. En effet, la modification de ces croyances centrales peut entraîner une dislocation du groupe ou une rupture sociale (*Ibid.*). Les éléments périphériques sont dépendant des éléments centraux et aident à donner sens. Les idées des représentations sociales vont de concert avec les notions de *in-group* et *out-group* de sorte qu'elles nous informent de l'importance des croyances centrales dans le groupe. D'autre part elles nous montrent la difficulté de changer les représentations car elles sont branchées aux croyances.

Néanmoins, dans le cas des représentations interculturelles (et parfois stéréotypés), l'utilisateur peut faire évoluer ses représentations (Auger : 2000). Nous allons revisiter ce thème dans les chapitres 8 et 9.

4. La culturalité et l'identification

La culture est en mouvement constant comme la langue avec son usage. Comme la culture n'est pas portée par une seule personne, mais par de multiples individus, elle évolue presque en permanence, à tout moment, dans toutes les relations complexes des porteurs de cette culture. Avec cette création permanente, dans le sens génératif de la culture, Abdallah-Preteille nous encourage à utiliser le terme de « la culturalité » (2011 : 94).

Face à la pesanteur d'une pensée de l'homogène qui se retrouve dans les conceptions culturalistes comme le pluralisme culturel ou le multiculturalisme ou sa forme dérivée qu'est le communautarisme, il est nécessaire de forger une notion susceptible de forcer le regard et l'analyse. Il nous faut oser déconstruire le concept de culture afin de mieux rendre compte des mutations socio-anthropologiques actuelles. Les usages du concept de culture renvoient malheureusement trop

CHAPITRE 2 : L'IDENTITÉ

souvent à des formes de simplisme et de réductionnisme alors que les enjeux se situent, au contraire, sur le registre de la complexité, de l'unicité et des dynamiques.

Abdallah-Preteille, également, nous encourage à aller au-delà de la culture, pour plutôt porter notre regard sur les individus en interaction, plutôt que sur les « cultures » en interaction comme la notion de la culture (fixe, stable) ne correspondant plus à cette nouvelle vision. Elle dit,

Our time is no longer one for nomenclatures or monads, but on the contrary for multicolored 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 (2006 : 478).

Je doute que nos choix d'appartenance soient complètement libres, mais c'est une nouvelle époque pour le repérage des identités qui était inimaginable, avant. Cette nouvelle vision de la culture nous encourage à nous libérer des anciennes descriptions des cultures ainsi qu'à s'identifier et forger des nouvelles identités.

Cependant, au lieu d'utiliser le mot « culture » il vaut mieux le remplacer par « la culturalité », en rendant possible l'intégration de sa nature changeante et non permanente qui fluctue selon la situation et ses membres. De même, dans cette étude, je m'éloigne aussi de la notion de « l'identité » qui est fixée et rigide et la remplace par le terme « l'identification », suggéré par de nombreux chercheurs (Dervin, Abdallah-Preteille, Johnstone) qui aussi soulignent l'importance de sa nature changeante, active et largement dépendante du contexte, du temps et du lieu.

Depuis quelques années, les chercheurs, dans le domaine de l'interculturel, décrivent les identités comme pluri(-elles), entrelacées et multiples (Michael Byram, Martin Abdallah-Preteille, Fred Dervin, Elizabeth Murphy-Lejeune, Darla K. Deardorff, Janet Bennett, Brian Spitzberg, Michael Vande Berg, Michael Paige...parmi d'autres). Néanmoins les idées du sociologue, Britannique, Zygmunt Bauman, appropriées par Nathalie Auger, Fred Dervin et Soumela-Salmi (2009) dans la cadre

de l'interculturel sont devenues plus courantes dans le discours des chercheurs dans le domaine de l'interculturel. Bauman utilise la métaphore du *liquide* ou *fluide* pour décrire le monde actuel et l'état de cette nouvelle modernité. Bauman affirme que, même pendant la modernité, le monde a déjà vécu cet état de liquidité, mais le but était différent. Le but était toujours de revenir dans un état solide ; c'est-à-dire mobiliser le caractère liquide pour perfectionner le solide (Bauman : 2002). En revanche, il argue que *la modernité liquide* met en évidence l'aspect de matière liquide en permanence, ceci n'ayant pas pour but de revenir à l'état solide comme avant. Mais, ce caractère intrinsèque lui donne un aspect en mouvement continue où elle ne reste pas longtemps dans la même forme.

What is truly a novel feature of the social world and makes it sensible to call the current kind of modern 'liquid' in opposition to the other, earlier forms of the modern world, is the continuous and irreparable fluidity of things which modernity in its initial shape was bent, on the contrary, on solidifying and fixing: of human locations in the social world and inter-human bonds - and particularly the latter, since their liquidity conditions (though not determines on its own) the fluidity of the first.
(Bauman: 2002)

Donc, comme tous les jours, les individus échangent avec les autres qui ont plusieurs « cultures » (comme le sexe, l'âge, profession, éducation, ethnicité, nationalité...etc.), il faut se positionner selon la situation. Donc, *la culturalité* et *l'identification* sont également vécues aujourd'hui (Hall : 1992 in Dervin : 2014). En position juxtaposée, comme auparavant abordées, les images solides (stéréotypes) sont le résultat de notre incapacité à saisir la complexité de chaque personne dans chaque situation (Morin : 1981). Dans chaque échange, nous créons de la culture, alors *la culturalité* (Abdallah-Preteille : 1996) et les identités deviennent *l'identification* (Maffesoli : 1995). Dans le même ordre d'idées, je pense que cela vaut la peine également de mentionner que

Bauman (2002) souligne le rôle de « *relating* » (ce qui donne encore ce sens d'activité) versus « *la relation* » (une idée solide), « *It is the 'relationships' that are progressively elbowed out and replaced by the activity of 'relating'* » (2002). Donc, les relations n'ont pas un sens de rigidité mais elles changent aussi constamment.

5. L'identité dans le contexte social : performance, procès, positionnement

Le contexte est primordial pour étudier le comportement, le discours et le développement de l'être humain. Comme Vygotsky (1938), dans le champ de la sociologie, l'a dit, l'apprentissage se déroule *toujours* dans un contexte social. Il est impossible d'étudier le développement d'un individu dépourvu de ce contexte. Même, dans la psychologie, l'histoire du *soi* peut être décrite comme dépendant du contexte et du dialogue. Le *soi* a toujours besoin de *l'autre* pour se définir et pour se construire,

Is not Self a transactional relationship between a speaker and an Other, indeed, a Generalized Other? Is it not a way of framing one's consciousness, one's position, one's identity, one's commitment with respect to another? Self, in this dispensation, becomes « dialogue dependent, » designed as much for the recipient of our discourse as for intrapsychic purposes. (Bruner, 1991 : 101)

Dans cette image du *soi*, il est clair que le contexte implique un temps, un lieu et un espace. En même temps, le *soi* s'approche de *l'autre* ou s'éloigne de *l'autre* en utilisant un discours de positionnement (pour montrer les similitudes et les différences). Cela peut être par rapport aux identités plus saillantes. Barbara Johnstone, une analyste en discours, nous incite à aller au de-là des catégorisations (sexe, classe sociale, ethnicité, etc....) pour découvrir pourquoi et comment une personne utilise le langage (2008). À travers le travail de Goffman (1959), l'identité peut être perçue

comme une « performance » dans les interactions quotidiennes. Alors, dans cette optique, sa vision de « l'identité », comme performance, nous pousse vers l'idée de « l'identification ». C'est un état actif, changeant. Bien que certaines identités comme celles du sexe, ethnicité, nationalité ont été l'objet d'une attention particulière, les identités peuvent être de nature très courtes ou transitoires dans un contexte ponctuel comme par exemple ; « interlocuteur » ou « auditeur » (Johnstone : 2008). Par conséquent, en adoptant une idée de l'identité comme performance (ou action), la perspective est devenue humaniste alors qu'elle reconnaît le caractère unique de chaque individu et le contexte dans lequel il s'inscrit.

Dans ce sens, grâce à un examen plus approfondi du contexte, avec des descriptions des interlocuteurs, l'histoire etc... la tentation est forte de dire que telle personne a dit une certaine chose ou a réagi d'une certaine manière à cause de ces facteurs (les identités, le contexte, les relations personnelles...etc.) ... mais cette supposition serait fautive ; il ne faut pas faire de relation causale là où il n'en existe pas,

It is important to remember that no matter how much we know about the social context of discourse, we cannot predict what a particular person will say in a given instance, or how it will be interpreted by another person. However constrained individuals may be by the interactional and social roles they are called on to adopt and the stances and styles available to index these roles, by their relationships with one another and the adaptation and accommodation these relationships call for, and by all the other facets of context we have examined and will be examining - in other words however people's linguistic resources and choices are limited by the ways in which their behavior forms part of the whole ecology of human social life - the fact that participants in discourse are individual human beings means that

CHAPITRE 2 : L'IDENTITÉ

discourse is fundamentally creative, even if the linguistic decisions made by one individual are often the same as those made by others. (Johnstone 2008 : 157)

Johnstone fait référence à l'idée de Chomsky (1965) et de la nature générative de la grammaire en soulignant le caractère créatif de la langue ; chaque énoncé peut être distinct de l'autre. Néanmoins cette créativité linguistique, dont Johnson parle, ne veut pas dire qu'il y ait un accès illimité aux identités. Comme Anderson, Johnson constate pareillement la présence ou le manque de l'imaginaire pour l'adoption de certaines identités dans notre société, surtout de la part des plus puissants. Elle souligne l'importance de la linguistique dans les interactions en classifiant les « ressources linguistiques » qui montrent l'appartenance à un certain groupe (Ibid). Par exemple, chaque personne a un accent qui peut indiquer qu'elle appartient à une certaine région ou classe sociale. Cet accent est une marque d'identification de la parole de la personne et il serait difficile de le modifier.

Les fonctions du discours nous permettent, à travers la langue, de montrer les rôles sociaux. On se situe dans des contextes en utilisant la langue pour se positionner ou par « *footing* » (Ibid. : 159). Par exemple, il est possible de montrer un positionnement professionnel dans un instant pendant un échange, et dans l'autre instant, un positionnement amical. Et donc, de cette manière, avec l'englobement des différentes façons de s'exprimer, les interactions sont « *multi-voiced* » (Ibid.). Les différentes voix présentes dans le discours révèlent la multiplicité et donc des identifications (Dervin : 2013). L'anthropologue Américain, Michael Moerman se penche sur la complexité des voix dans l'analyse de conversation. Il constate qu'il est impossible de séparer des éléments culturels et les actes sociaux,

Utterances, social actions, and the expressing of cultural themes are simultaneous and mutually constitutive. But their units rarely concede. Because conversation is a process of social interaction, the content and boundaries of its units are somethings

essentially unclear : not because of faulty analysis, but because participants are themselves centrally engaged in negotiating, interpreting, and disputing them.
(Moerman, 1988: 11).

Également, Jan Blommaert constate la présence des multiples positionnements dans la narration d'un événement, dans sa recherche ; les interlocuteurs adoptent plusieurs « rôles » (2003 : dans Blommaert : 2009). Pour mieux approfondir ce sujet, il sera pertinent d'étudier les effets de l'intersubjectivité mélangés aux discours des individus ou comment les interlocuteurs « jouent » avec différentes voix (Dervin : 2013).

A travers une perspective du discours, il est impossible de libérer du sens de la sphère « culturelle ». Ce sens émerge de la manière dont les gens utilisent des systèmes symboliques, comme la langue, en dialogue l'un avec l'autre (Kramsch : 2016). Claire Kramsch se focalise sur l'acte de communication dans l'usage dialogique du langage. C'est dans des interactions que les différences et similitudes culturels se construisent et en outre, les interactions font émerger les positionnements du pouvoir (*Ibid.*).

Conclusion

Nous avons vu à travers la psychologie, l'anthropologie, la didactique des langues et les domaines interculturels que la langue influence notre conception du monde et qu'elle peut limiter notre capacité à comprendre la complexité (des identités liées à l'histoire ou au contexte) d'un autre être humain. De par sa nature et ses limites, l'être humain, catégorise les *autres* pour distinguer entre ce qui est « différent » d'entre ce qui est le « semblable ». L'analyse du discours nous montre que les identités se chevauchent et s'entrelacent ainsi elles ne peuvent pas être attribuées à des catégories « culturelles » ou « sociales » mais se situent dans les deux à la fois. Cette idée a fait évoluer la

CHAPITRE 2 : L'IDENTITÉ

discussion sur la culture et les interactions sociales, en introduisant des terminologies mouvantes - celles de la culturalité et de l'identification.

Malgré notre « dépendance » aux images solides, nous vivons dans cette époque de modernité liquide qui nous confronte ainsi à la complexité incontestable de *soi* et de *l'autre*. Ce défi de plonger dans une réalité fluide a été relevé par de nombreux chercheurs, en exhortant ses membres à développer des « compétences interculturelles » afin de s'adapter aux situations et de communiquer de façon efficace aux autres dans ce nouvel environnement.

CHAPITRE 3 : LA COMPÉTENCE INTERCULTURELLE - UNE REMISE EN QUESTION

Les sociétés sont aujourd'hui marquées largement par la diversité et les contacts culturels, la complexité de la communication nous tourne vers la pluralisation du tissu social. L'effort fait par les institutions de l'éducation supérieure (des deux côtés de l'Atlantique), pendant les cinquante dernières années, afin d'atteindre d'autres pays à travers des programmes de mobilité, nous montre l'importance du domaine international par la communauté académique. Les mythes qui étaient et sont répandus par la même population ont nourri cet engouement pour la culture et ce désir d'échanges interculturels. Comme Abdallah-Preteceille le décrit, cette « commercialisation de l'altérité » est devenue un « clé en main » pour le public (2008 : 216). À cause de cela, de nombreux programmes (dans les universités) mettaient en avant les effets positifs des programmes de mobilité sans avoir tester leurs hypothèses. Elizabeth Murphy-Lejeune (2000, 2003) explique que « les effets du séjour et en particulier l'après-séjour ... » sont très peu explorés. Entre-temps, la communauté universitaire a essayé de rattraper cela pour justement tester les suppositions sous-jacentes par rapport aux effets de la mobilité universitaire.

Les États-Unis ont vu des montées en nombre des étudiants en mobilité chaque année, par exemple, il y avait 200,000 étudiants en mobilité en 2008 (travel.state.org), et les chiffres pour l'année 2014/2015 publiée NAFSA (National Association Of Foreign Student Advisors), sont de 313,415. De

nombreuses universités qui envoient les étudiants chaque année vers diverses destinations ont mis en place un volet interculturel dans leurs programmes d'étude. Le chiffre des étudiants à l'étranger représente 1,5% de tous les étudiants dans l'éducation supérieure aux États-Unis (nafsa.org). Pour la France, le troisième pays d'accueil pour les mobilités d'étudiants dans les programmes d'Erasmus, le nombre des étudiants en mobilité académique pour l'année 2015/2016 était vers 300,000 (Sauvage, Dufour et Auger, :2017). Le conseil de l'Europe a également intégré un volet de l'interculturel le CECRL en 2001, ainsi il existe diverses initiatives pour soutenir l'étudiant dans son parcours international dans les universités. Néanmoins, les deux contextes, comme ils ont des histoires uniques, traitent l'interculturel de points de vue assez différents, même s'il y a des chercheurs qui travaillent dans les deux côtés.

Même s'il existe un réel engouement sur le thème de l'interculturel, certains « modèles » largement culturalistes, dominant toujours, surtout en Amérique du Nord. A travers ce chapitre, dans un premier temps, je souhaite offrir un panorama des modèles, leurs définitions et les explications qui sont utilisés par les spécialistes, les chercheurs et les praticiens sur la compétence interculturelle (CI) en Europe et aux États-Unis. Bien évidemment ce n'est pas possible d'englober tous les modèles employés dans des contextes spécifiques, donc cette analyse se concentrera sur ceux qui sont les plus pertinents par rapport à leur influence sur le champ académique ou ceux qui ont été utilisés pour notre étude. De cette façon, cela facilitera la compréhension de certains modèles et de leur usage dans les différentes études. (Par exemple, le test IDI, que nous allons explorer plus tard, est présent dans de nombreuses études aux US et très peu études en Europe). Ensuite, je tenterai de montrer les différents outils ou approches pour mesurer la CI et la difficulté que cela pose.

Compte tenu des challenges posés par l'évaluation de la CI, je finis ce chapitre avec un résumé des efforts déjà faits, en révélant certains programmes, qui j'estime, sont notables pour la présente étude. Je montrerai différentes manières de faire face à la problématique, par exemple, la tendance

récente de tester des compétences, ou d'autre part, des programmes qui favorisent la décentration. Je montrerai également les recommandations des experts que j'ai exploitées pour mon étude.

Comme dans le cas de plusieurs initiatives/modèles nord-américains, je vais montrer qu'un projet, mettant en avant l'individu, est trop simplifié pour conceptualiser et mesurer la compétence interculturelle. Dès lors, il faut prendre une autre optique pour saisir cette complexité, en ce cas là - un cadre qui ne vise pas à simplifier la problématique. Ce cadre reste dans le domaine du discours dialogique.

1. Le lien entre les échanges universitaires et le développement de la compétence interculturelle

Il est important de retourner voir les mythes (ou les métarécits) qui circulent autour de la mobilité universitaire pour pouvoir suivre le fil des recherches qui en ont résulté. Les mythes sont dans l'ordre du sens commun, c'est-à-dire quelque chose donné - une compréhension commune. Allport (1979) postulait dans sa théorie de intergroup contact que le contact entre deux groupes de gens favorise une relation harmonieuse. Néanmoins, Robinson insiste de nous rappeler du « magic-carpet-ride to another culture syndrome » (1978), que tant les praticiens que les experts font un lien entre l'apprentissage d'une autre langue et le développement d'une compétence (inter)culturelle. Plus récemment, Dervin précise quelques méconnaissances également présentes aujourd'hui vis à vis de la mobilité universitaire, par exemple ; « devenir comme l'autre » ou « trouver son identité » (2017). Davantage remarquable, il existe toujours dans la conscience générale cette idée de « développer des compétences interculturelles » par le simple acte de rester dans un pays pour une certaine période de temps. C'est dans le séjour où « la magie » peut se produire. Plus récemment, cette grande supposition a été remise en question par de nombreux chercheurs, en parallèle aux

autres questions importantes comme celle de l'apprentissage d'une langue étrangère. Il est donc important de revenir l'analyse de la valeur de la mobilité.

La mobilité comme moyen d'améliorer et de favoriser les relations et les perceptions réciproques s'est banalisée en se démultipliant. Les voyages, les contacts, les rencontres sont considérées comme des excellents moyens de lutter contre le racisme, la xénophobie, les préjugés. Ce postulat largement partagé par les responsables politiques, les décideurs, les éducateurs mérite cependant, d'être remis en question. (Abdallah-Preteille dans Dervin 2008 : 216)

Il y a longtemps que les recherches montrent que ces échanges et voyages ne réduisent pas la violence et les conflits inter-nationaux, inter-ethniques...etc. (Ibid.). Par conséquent, les voyages, les contacts et les rencontres doivent aller de pair avec les initiatives développer dans les différents niveaux ; éducationnel, politique et sociétal pour faciliter des échanges interpersonnels positifs.

Certaines études de Pelligrino, 1988 ; Freed, 1995 ; Miller & Ginsberg, 1995 ; Anquetil, 2006 parmi d'autres, montrent dans le meilleur des cas, des résultats positifs (c'est-à-dire ceux qui ont montré un développement dans les compétences interculturelles) mais très modestes. En revanche, les autres études montrent que les séjours à l'étranger « ne réduisent pas systématiquement les stéréotypes et les préjugés » (Abdallah-Preteille, 1999 : 95) et ils peuvent même confirmer les stéréotypes positifs ou négatifs (Lévy : 1989), (Auger et Clerc : 2006). Dès lors il est devenu nécessaire pour les chercheurs et les praticiens d'analyser les conditions autour d'une éducation, en mobilité, de la diversité et de trouver d'abord un accord sur la terminologie et ensuite saisir les éléments (autour du contexte en mobilité- avant, pendant, après) qui aident ce développement.

2. Quelques définitions et modèles de la compétence (inter)culturelle

Aux États-Unis, comme nous avons pu voir dans le premier chapitre, les efforts pour baisser les actes discriminatoires et amener l'harmonie interraciale pour le peuple américain pendant les années 1930, étaient initiés par le mouvement d'intergroup education (Cushner et Mahon : 2009). Même si ce mouvement voulait diminuer les différences pour que les étudiants puissent être intégrés dans la société dominante, cette période représente une première tentative pour encadrer l'idée de « multiculturel » dans un contexte éducatif. Banks (2004) précise que pendant cette période, il n'y avait pas d'accord entre les éducateurs sur qui doit recevoir la formation multiculturelle, c'est-à-dire, certains souhaitaient former les minorités et les immigrants tandis que d'autres, les membres de la culture dominante (*ibid*). De toute façon, l'idée d'insérer un volet de l'éducation multiculturelle dans les programmes pour la formation des enseignants (dans un cadre plus formel) est apparue plus tard. Cette insertion a pu se produire grâce aux efforts des trois institutions nationales qui guident les standards, le Interstate New Teachers Assessment and Support Consortium (INTASC), l'Association for Teacher Educators (ATE) et le National Council for Accreditation the for Teacher Education (NCATE) (Cushner et Mahon : 2009). En 2007, le NCATE modifiait ses standards pour intégrer un élément linguistique et ajouter une définition pour « la diversité », avec une mise en avant des effets de la discrimination sur la réussite scolaire ; il est reconnu pour la première fois l'importance de former les enseignants vis à vis de ce thème de la discrimination (*Ibid*). Cependant, il est important d'insister sur le fait qu'aux États-Unis, la mise en avant des compétences interculturelles vient de différentes voix. Dans un premier temps, tous les programmes qui explorent les identités comme Ethnic Studies, Women's Studies, LGBT Studies etc., ont entraîné des politiques d'inclusion dans les universités surtout dans les résidences universitaires (Student Affairs) où les étudiants sont sensibilisés au thème

de la diversité. Puis dans un deuxième temps, le domaine de TESOL (enseignement d'anglais comme langue seconde) soit surplace (aux US) soit à l'étranger, souvent se confronte à la même problématique que FLE (en France), c'est à dire, le défi d'intégrer des nouveaux arrivants dans une « nouvelle culture » ou nouveau système. En outre, les programmes dans le cas des US, visent à les aider et à préserver leurs coutumes et traditions tout en vivant dans une société inconnue. Enfin, dernier point, les programmes d'échange ou mobilité internationaux ont été largement critiqués car souvent l'apprentissage n'est pas vu comme un apport ou outil pour l'avenir, mais plutôt comme « un petit extra » à l'éducation supérieure (Kramsch : 1996). Engle et Engle (2004) constatent le même phénomène avec les étudiants universitaires des États-Unis par rapport au niveau de langue atteint avant de partir à l'étranger. Les universités qui envoient des étudiants, dont les résultats aux évaluations de niveau de langue sont plus haut que le niveau qu'ils obtiennent en arrivant à l'université à l'étranger. Par conséquent, les étudiants sont testés à leur arrivée en France sur leurs compétences de langue mais souvent le niveau indiqué par l'université aux États-Unis ne correspond pas à celui surplace. Inversement, les étudiants en mobilité qui arrivent des divers pays de l'Europe passent des tests avec un niveau comparable aux résultats que l'université de chez eux a indiqués. « For most Europeans, foreign language is perceived as a necessary tool-and less as a nicety or cultural embellishment, as it often is in the United States » (227). Toutefois, il y a un corpus assez grand de la recherche sur les compétences interculturelles parmi les professionnels (qui viennent de domaines assez variés comme la linguistique, l'anthropologie, la sociologie, la didactique des langues étrangères et le Student Affairs) du domaine de la mobilité internationale académique.

Il est clair selon des études de nombreux chercheurs (Spitzberg : 1989) (Abdallah-Preteille : 1996) que dans le cadre de l'interculturel, une rencontre prend lieu entre deux individus et ce ne sont pas deux cultures qui sont en contact. Spitzberg précise encore plus en disant que le degré par lequel l'individu manifeste des aspects, ou est influencée par ses affiliations de groupe (dans une rencontre),

constitue cette partie de « l'(inter)culturel ». En parallèle, Abdellah-Pretceille (2006) constate que précisément quand il existe un échange entre deux individus, comme chaque personne est porteuse de nombreuses identités ou « affiliations aux groupes culturels », l'échange est « interculturel » ainsi que toutes rencontres sont interculturelles. Malgré le fait que quelques définitions et modèles essayent de montrer cette complexité, ils représentent surtout le soi dans le concept, définition ou modèle et ils oublient l'autre. Le rôle « primordiale » que joue l'autre dans cet acte d'interaction est ignoré (Dervin : 2007). C'est-à-dire, les éléments manquant dans les modèles suivants sont : 1) le contexte de la rencontre et 2) l'autre dans la rencontre. En même temps, je me penche sur plusieurs idées dans la figure 1, en tirant des conceptions pour mon étude.

Selon Spitzberg et Changnon (2009), les modèles de la CI peuvent être catégorisés dans 5 différents groupes par rapport à l'organisation et la relation (ou pas) entre les éléments présents :

- 1) les modèles compositionnels - ceux-ci sont des modèles qui sont constitués de listes des compétences dont les relations entre eux ne sont pas définies (par exemple une liste des compétences pour une « bonne interaction interculturelle » ou une liste des attributs qui prétendent contribuer à la bonne communication) ;
- 2) les modèles de co-orientation – ceux-ci servent à conceptualiser le succès ou l'échec de l'interaction interculturelle ;
- 3) les modèles de développement – ceux-ci mettent en évidence la qualité temporelle en montrant la progression des compétences supposées ;
- 4) les modèles d'adaptation - ceux-ci mettent l'accent sur le processus de l'adaptation comme critère de progrès dans le modèle ;
- 5) les modèles des processus causaux – ceux-ci montrent des relations interdépendantes, ils prennent la forme d'un chemin.

Dans la figure 1, il y a plusieurs conceptualisations de la compétence interculturelle sur les années. Bien que ce ne soit pas une liste exhaustive, elle donne un aperçu des conceptions occidentales qui sont pertinentes à discuter pour la présente étude.

Figure 1 – Des modèles de la compétence interculturelle

Le nom	Le(s) concepteur(s)	Un modèle USA/Européen	Le type de modèle	Le domaine d'usage
La compétence culturelle et ses composantes	Christian Puren, 2013	Européen	Compositionnel	la formation des publics migrants et adultes en formation de base
Developmental Model of Intercultural Sensitivity	M. J. Bennett, 1993	USA	Développement	La didactique des langues et des cultures
A Model of Intercultural Communicative Competence	M. Byram, G. Zarate, 1997 ; 2001	Européen	Co-orientation	La didactique des langues et des cultures - CECRL
Intercultural Maturity Model	King & Baxter Magolda, 2003	USA	Développement	La didactique des langues et des cultures et le champs de « Academic Affairs »

Deardorff Pyramid of Model of Intercultural Competence	D. K. Deardorff, 2006	USA	Compositionnel	Plusieurs domaines comme le gouvernement, les entreprises, l'éducation
--	-----------------------	-----	----------------	--

Depuis des années 1990, les modèles et définitions de la compétence interculturelle sont devenu beaucoup plus complexes qu'avant, avec l'accent mis soit sur le processus en soi, soit sur le contexte (Spitzberg et Changnon : 2009). Pour le conseil de l'Europe en 1994, Michael Byram et Geneviève Zarate ont utilisé pour la première fois le terme médiateur interculturel (intercultural speaker) au lieu de locuteur natif dans un document avec les quatre savoirs qui a éventuellement entraîné au CECRL. Cette idée d'être « entre deux » est très emblématique du monde postmoderne où les identifications sont beaucoup plus que juste une identification avec l'état nation (Zarate : 2003b). Cette nouvelle approche était une rupture, avec des idées plus anciennes, qui plaçaient le locuteur natif comme le modèle dans la salle de langue étrangère. En 1997, Michael Bryam publiait son livre, *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, une œuvre qui a introduit encore un nouveau concept dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères, la compétence interculturelle. Il a ainsi ajouté le cinquième savoir, savoir engager, « *an ability to evaluate critically and, on the basis of explicit criteria, perspectives, practices and products in one's own and other cultures and countries* » (Byram, 2009 : 323). Cette définition et ce modèle de CI ont été incorporés dans le CECRL, pour faciliter son usage dans la salle de classe de langue. Dans ce modèle, « les niveaux » de la compétence ne peuvent pas être déterminés hormis un niveau seuil. Byram constate que ce modèle peut être, facilement, critiqué par son manque de détails, toutefois il incite les utilisateurs de plutôt voir la perspective qu'il offre, « *value of this model however lies less in*

the detail than in the perspective that is suggests » (1997 : 16). Ce modèle a été largement employé, non seulement par la pratique avec le CECRL, mais aussi pour créer des outils qui favorisaient le développement de la CI et en plus il est également une base pour certaines recherches (Williams : 2005), (Verjans *et al.* : 2011), (Jackson : 2001).

Aux États-Unis, le modèle de Michael Byram a été aussi largement étudié et utilisé, mais ce sont plutôt les idées de Bennet et Bennet, deux praticiens dans le domaine de la communication interculturelle, pendant les années 1990, qui étaient favorisées. Ils ont introduit le *Developmental Model of Intercultural Sensitivity* (1993), qui explique le processus ainsi que le sentiment d'être prêt à accepter des différences culturelles. Ce modèle montre une évolution en différentes étapes, car c'est un modèle de développement. Depuis le début de la conception du modèle en 1993 et l'évaluation élaborée en 1997 jusqu'à présent, il est clair qu'il y avait une croissance constante de son utilisation pour les études aux US sur les étudiants en mobilité universitaire, y compris les programmes qui accueillent des étudiants étrangers. Ce modèle possède des descriptions pour les différentes étapes qui montrent la manière dont un individu (dans une étape au plus bas) peut polariser le monde dans les « nous » et les « eux », c'est-à-dire il montre le phénomène de la « solidité » ou « solidification de l'image ». La personne progresse dans ces étapes, de plus en plus haut (pendant des rencontres interculturelles pendant la vie) tout en changeant ses conceptions du monde. Comme beaucoup de modèles, celui-ci présente un niveau d'individu qui illustre des attitudes ethnocentriques. Cet individu éventuellement peut atteindre un niveau où il se rend compte de plusieurs perspectives présentes. « *Any tendencies to judge other cultures according to a culturally pre-conditioned set of values and assumptions will accentuate the 'us'-'them' polarization which is typical of the less-evolved, ethnocentric Defence Stage as defined by the DMIS.* » (Bennet, 1993 : 231). Pourtant, ils existent deux grandes faiblesses à ce modèle ; premièrement le modèle prend une approche plutôt culturaliste quant aux références de la « culture ». Deuxièmement, il implique une

singularité – autrement dit, il ne prend en considération que « l'individu » et son développement dans les étapes, en excluant les aspects du contexte et de l'autre personne dans l'échange (leur relation, les compétences de cet individu...etc.). Comme le notifie, Abdallah-Preteceille (dans Dervin 2011) « la connaissance hors contexte, hors relation, hors communication avec autrui, ne facilite pas la rencontre. (...) L'identité de chacun ne peut plus être définie sans lui, en dehors de lui mais avec lui » (146). Matilde Anquetil (2008) a utilisé les idées du modèle, du point de vue paradigmatique, dans une recherche avec les étudiants Erasmus, mais elle soutient que « ...la progression proposée n'est ni prédictive, ni obligée » (248).

En 2006, Darla Deardorff a effectué une étude dans le but de rejoindre des experts dans plusieurs domaines qui travaillent avec la notion de compétence interculturelle en utilisant une technique Delphi. L'objectif était de collaborer afin de parvenir à un consensus sur une définition de la CI et de saisir les éléments les plus communs dans leurs définitions. Cette étude représentait la première tentative et regroupée plusieurs experts, praticiens et chercheurs (plutôt nord-américains) de niveau et qui ont collaborés sur ce thème. Parmi les 23 individus qui participèrent, il y avait des experts comme Janet Bennett, Intercultural Communication Institute, Oregon, Michael Byram, University of Durham, England, Mitchell Hammer, American University, L. Robert Kohls, Institute for Intercultural Leadership, California, Bruce La Brack, University of the Pacific, R. Michael Paige, University of Minnesota, Margaret Pusch, Intercultural Communication Institute, Oregon, Brian Spitzberg, San Diego State University, et Harry Triandis, University of Illinois.

Deardorff (2006) a trouvé que ce groupe d'experts s'étaient mis d'accord sur 44 compétences pour définir les compétences interculturelles. Ensuite, le plus haut niveau d'accord sur une définition, déjà écrite, se fit sur la définition de Michael Byram (1997). À la suite de cette recherche, Deardorff créait deux différents modèles pour représenter les résultats. Le plus intéressant, par rapport à notre étude, est le modèle compositionnel qui souligne des aspects comme des attitudes, des savoir-faire

et des connaissances. Selon ce modèle, le premier niveau/couche représente les « conditions préalables » (comme la curiosité, l'ouverture d'esprit ou la tolérance de l'ambiguïté), pour pouvoir atteindre les niveaux supérieurs (la compétence interculturelle). Malheureusement, comme je le monterai plus tard, certains chercheurs (Fantini : 2009) (Baxter-Magolda : 2004) avertissent qu'il est difficile, voire impossible de mesurer les attitudes. Même si des études arrivent à donner les résultats en ce qui concerne des attitudes mais celle-ci ne déterminent pas comment un individu va (ré)agir dans une situation donnée.

Comme déjà démontré dans le premier chapitre, il existe plusieurs terminologies pour le cadre de « l'interculturel » selon le contexte, le pays...etc. Dans la figure 2, je propose quelques définitions liées aux compréhensions de l'interculturel : la compétence interculturelle, *intercultural awareness*, *intercultural sensitivity*, *intercultural communication competence*, la compétence plurilingue et pluriculturelle, *intercultural consciousness*, *transcultural understanding* et *intercultural maturity*.

Figure 2 – Des définitions dans le domaine de l'interculturel

- Byram 1997 : 34: La compétence Interculturelle - « Knowledge of others; knowledge of self; skills to interpret and relate; skills to discover and/or to interact; valuing others' values, beliefs, and behaviors; and relativizing ones' self. Linguistic competence plays a key role. »
- Deardorff 2006 : 247: La compétence interculturelle, définie par de nombreux experts anglo-saxons (voir étude de Deardorff sous mentionnée) - « the ability to communicate effectively and appropriately in intercultural situations based on one's intercultural knowledge, skills and attitudes »

- Conseil de l'Europe 2001 : 103: « Knowledge, awareness and understanding of the relation (similarities and distinctive differences) between the 'world of origin' and the 'world of the target community' produce an intercultural awareness. »
- Hammer et al. 2003 : 421: « We will use the term 'intercultural sensitivity' to refer to the ability to discriminate and experience relevant cultural differences, and we will use the term 'intercultural competence' to mean the ability to think and act in interculturally appropriate ways. We argue that greater intercultural sensitivity is associated with greater potential for exercising intercultural competence. »
- Spitzberg 2007 : 381 : « ...intercultural communication competence is considered very broadly as an impression that behavior is appropriate and effective in a given context. »
- Conseil de l'Europe 2016 : 10 : « La compétence plurilingue et pluriculturelle se définit comme la capacité à mobiliser le répertoire pluriel de ressources langagières et culturelles pour faire face à des besoins de communication ou interagir avec l'altérité tout en faisant évoluer ce répertoire. La compétence plurilingue renvoie au répertoire de tout locuteur, composé de ressources acquises dans toutes les langues connues ou apprises et relatives aux cultures liées à ces langues (langue de scolarisation, langues régionales et minoritaires ou de la migration, langues étrangères vivantes ou classiques). Ainsi, la pluriculturalité désigne la capacité de participer à plusieurs groupes sociaux et à leurs cultures. La compétence interculturelle désigne la capacité à faire l'expérience de l'altérité et de la diversité culturelle, à analyser cette expérience et en tirer profit. La compétence interculturelle ainsi développée vise à mieux comprendre l'altérité, à établir des liens cognitifs et affectifs, entre les acquis et les apports de toutes nouvelles expériences de l'altérité, à permettre la médiation entre différents groupes sociaux et à

questionner les aspects généralement considérés comme allant de soi au sein de son propre groupe culturel et de son milieu. »

- Cavalli, et al. 2009 : 15 « Intercultural competence: a combination of knowledge, skills, attitudes and behaviours which allow a speaker, to varying degrees, to recognise, understand, interpret and accept other ways of living and thinking beyond his or her home culture. This competence is the basis of understanding among people and is not limited to language ability. »
- Lisa Landreman, 2003 : 5 Intercultural consciousness: « achieving consciousness implies an understanding of self and identity (intrapersonal) in a historical and socio-cultural-political context (interpersonal), achieved through reflection (cognitive) and action. »
- King & Baxter Magolda, 2004 : 5 « Intercultural maturity includes the ability to use multiple cultural frames to construct knowledge, engaging in meaningful relationships with diverse others that are grounded in appreciation of difference, and the capacity to openly engage challenges to one's beliefs. »
- MLA (Modern Language Association) 2007 : Transcultural understanding : « as the ability to comprehend and analyze the cultural narratives that appear in every kind of expressive form—from essays, fiction, poetry, drama, journalism, humor, advertising, political rhetoric, and legal documents to performance, visual forms, and music. » (4)

Certes, il y a une valeur intrinsèque à l'examen des modèles et des définitions qui tournent dans le monde de l'interculturel. Tous sont issus de certains contextes qui ne sont pas limités à un pays, mais impliquent la situation politique et des acteurs sociaux qui ont le droit à la parole (comme il y a toujours des voix qui sont réduites au silence). Les définitions et les modèles ont mis un accent

sur certains éléments qui sont marquants par leur contexte et leur cadre. C'est-à-dire, il y a plusieurs façons de faire des typologies mais Puren (en Dervin, 2011 : 32), les met dans les catégories suivantes par exemple : 1. la perspective traduction/valeurs (cela a une tendance à universaliser les cultures), 2. la perspective explication/connaissances (celle de plusieurs chercheurs culturalistes), 3. la perspective interaction/représentations et 4. la perspective co-actionnelle (la culture en co-construction en permanence par des « acteurs sociaux »)

Également, utile pour conceptualiser les différences, les trois typologies suivantes par D. Humphreys, sont élaborées pour le National Center for Languages en 2007 (en Dervin 2011: 33): 1. L'approche des sciences sociales (comme les travaux de Hall, Hofstede susmentionnés, mais plutôt utilisée en entreprise), 2. l'approche critique (qui examine des systèmes sociaux et politiques de pouvoir et leurs influences sur la communication comme Kramsch) et 3. l'approche interprétative (une approche qui examine la subjectivité de l'expérience et la complexité des relations comme Abdallah-Preteille et Dervin).

Pour la présente étude, comme je vais le montrer plus tard (dans le chapitre 5), j'ai choisi une approche afin de comprendre l'interculturel qui est interprétative (comme définit par Humphreys) ou co-actionnelle (comme décrit par Puren). Cette approche prend en compte la créativité de l'être humain dans ses comportements et d'autre part le fait que l'expérience interculturelle ne peut être que subjective (Dervin : 2011). Néanmoins, comme constaté par de nombreux chercheurs, même s'il est possible de définir la compétence interculturelle, par contre, la tester est un autre problème.

3. Comment mesurer les compétences interculturelles ? Est-ce possible ?

Le terme de « compétence » trouve ses origines dans le domaine de business et management aux États-Unis pendant les années 1960 et 1970 (Trompenaars et Woolliams : 2008). Depuis cette période-là, le monde de l'éducation (parmi d'autres domaines) se l'est approprié afin d'élaborer des standards académiques, faciliter la collaboration entre plusieurs écoles, organismes...etc., et montrer différents niveaux de succès ou échec par rapport au sujet ou à la matière. Pour beaucoup de programmes de mobilité académique aux États-Unis et en Europe, les acteurs devaient montrer que ses programmes apporteraient un réel bénéfice au participant (montrer des compétences acquises), donc le fait de pouvoir tester les compétences interculturelles a été important pour atteindre ce but (Deardorff : 2006).

Le travail de Darla Deardorff (2009) révèle que parmi les chercheurs et les experts nord-américains (y compris quelques chercheurs européens), beaucoup suggèrent qu'il est possible de tester les compétences interculturelles. Plusieurs types de tests ont été élaborés pendant les 50 dernières années, pour tester un éventail des aspects de la compétence interculturelle. Je propose quelques exemples afin de démontrer la variété qui existe :

- Assessment of Intercultural Competence (AIC) : une combinaison d'un test de langage et CI par auto-évaluation et par évaluation par les pairs et professeurs. (worldlearning.org)
- Portfolio européen des langues : un outil utilisé par la communauté européenne avec un passeport, une biographie langagière et un dossier pour décrire des niveaux des compétences en langage ainsi que des CI. (Conseil de l'Europe)

- Intercultural Development Inventory (IDI) : un test de 50 questions qui mesure l'orientation de l'individu vers des cultures différentes. (idiinventory.com)
- The Global Awareness Profile (GAP) : un outil qui montre combien une personne peut reconnaître et conceptualiser la complexité, la diversité et la taille d'une rencontre interculturelle, l'idée sous-jacente étant que la personne peut alors avoir une perspective « intégrée » du monde. (Corbitt : 1998)
- The Beliefs, Events and Values Inventory (BEVI) : cet outil aide le participant à comprendre et articuler ses valeurs et croyances ainsi qu'il évalue de nombreuses caractéristiques qui sont liées à la CI. (thebevi.com)

Ayant des doutes quant aux vrais bénéfices de la mobilité universitaire à l'étranger, de nombreuses études étaient mises en place pour tester (avec des évaluations de la compétence interculturelle) comment, où, dans quelles circonstances se passe cet apprentissage interculturel (Segalowitz, Freed, Collentine, Lafford, Lazar et Díaz-Campos : 2004). Michael Vande Berg, un chercheur dans le domaine de la mobilité universitaire aux États-Unis (2009), en saisissant des idées de Engle et Engle (2008), a décidé de faire une étude pour tester les principes utilisés dans les programmes d'Aix en Provence. Son étude, intitulée The Georgetown Consortium, examinait des éléments considérés comme des facteurs contribuant à l'apprentissage de langue autant qu'au développement de la CI. Il s'agit de 1) la durée du programme, 2) le niveau du langage avant le départ, 3) le travail scolaire sur place, 4) le contexte du logement (avec une famille, avec des amis...etc.), 5) la participation (ou pas) à des activités extra-scolaires sur place, 6) la participation en « réflexion guidée » (Engle et Engle : 2003) sur leur expérience à l'étranger. Les résultats montraient que le facteur le plus important, contribuant au développement de la compétence interculturelle, était la présence d'un « guide » sur place qui aidait l'étudiant à réfléchir sur son expérience à l'étranger (Vande Berg 2009). L'idée d'accompagner l'étudiant dans son séjour vient d'une hypothèse de Sanford

(1966) de « Challenge/Support » ; cette hypothèse suggère que si l'étudiant est confronté à un challenge trop grand, il va reculer. Par contre, s'il reçoit trop de support, l'étudiant s'ennuie et devient indifférent à l'expérience. De ce fait, c'est un équilibre des deux qui favorise le meilleur environnement éducatif pour l'étudiant.

En effet, cette étude nous montre aussi qu'il existe des éléments qui peuvent être positifs pour l'expérience de l'étudiant, comme vivre en famille d'accueil, mais sans la réflexion sur cette expérience, les étudiants auraient éventuellement moins de bénéfices. Vande Berg (2009) résume dans une phrase essentielle pour les séjours à l'étranger,

Exposure to the new and different is thus a necessary, but not a sufficient, condition for learning: students learn in the new culture through actively engaging, reflecting on, and trying out new hypotheses. (Vande Berg 2009: 18)

Cette étude, parmi d'autres qui sont similaires (Engle et Engle : 2004), (Hammer, Bennet et Weisman : 2003), (Bennet : 2012), (Paige, Cohen et Shively : 2004), montre une certaine continuité dans les résultats et les recommandations pour les programmes d'échange et mobilité aux États-Unis ainsi que dans l'Union Européenne. C'est-à-dire les études susmentionnées utilisent l'outil, le IDI (issu d'un modèle de développement individuel) pour tester la compétence interculturelle et pourtant les chercheurs proposent des « solutions » ou mieux dit, des recommandations semblables aux autres études qui ne testent pas de la même façon.

Pour montrer la contrepartie de l'évaluation de la compétence interculturelle, de nombreux autres chercheurs (plutôt en Europe) constatent qu'il est inutile d'essayer d'évaluer la compétence interculturelle (Dervin, 2004), (Byram : 1997) (Kramsch : 1993), (Zarate & Gohard : 2004) car la complexité de plusieurs facteurs impliqués (contexte, relation entre les locuteurs, temps, état émotionnel, motivation...etc.) va forcément avoir un impact sur cette « compétence supposée ». Geneviève Zarate précise que les individus sont dans un état de changement constant, alors que dans

un contexte quelqu'un peut être compétent, dans un autre contexte la même personne peut être moins compétente (2003). Dervin, en approuvant les idées de Zarate, constate qu'il est impossible de prouver ou tester le « savoir-engager » du modèle de Byram (2001), car le discours peut être instable, co-construit et changeable (2009). En outre, il (parmi d'autres chercheurs comme Blanchet : 2000 ; Spitzberg : 1989 ; Abdallah-Preteille : 1996) souligne le fait qu'il existe deux personnes dans un échange ; donc, comment pouvons-nous prendre en considération l'autre dans cette rencontre ? Est-il compétent ? Est-il motivé pour communiquer ? Gay (2000) présente un terme pour pouvoir prendre en considération les deux côtés : « *intercultural dynamics* ». Ceci décrit les dynamiques d'une rencontre et non seulement la compétence d'un seul entre les deux personnes impliquées par la rencontre. Au-delà du problème d'évaluer les dynamiques interculturelles, Dervin constate trois problèmes : 1) il est impossible d'évaluer l'étudiant dans l'« acte » ou la « performance », 2) la CI est un apprentissage implicite, ce n'est pas une liste de connaissances, 3) les rencontres interculturelles sont liées à la sphère affective donc « un jour je peux être compétent dans le domaine interculturel, un autre non, car je suis fatigué ou malade » (2004 : 6) (Zarate : 2003a).

Face à une polarisation apparente entre les deux approches, curieusement il devient évident qu'il existe un corpus de recommandations similaires des deux côtés. Comme j'ai été formée dans le contexte nord-américain, ma recherche est issue d'une richesse de littérature toute centrée sur les modèles susmentionnés. Toutefois, après une lecture des auteurs plus vaste, y compris ceux de l'Europe, j'ai pris des conceptualisations des deux côtés pour informer mon étude.

La compétence interculturelle que je suggère, est trop complexe pour être testée dans les circonstances présentes. En plongeant dans la problématique avec une optique plus sur le contexte, la relation, le temps, l'espace, (et non seulement sur l'individu) ainsi le cadre nécessaire pour examiner ce que se passe est dialogique. En conséquence, ce cadre ne permet pas une mesure superficielle, comme celle de la compétence interculturelle, mais plutôt une investigation plus

pointue des identifications, la solidité/fluidité et la décentration. Donc, cette étude ne suit pas les étudiants en ligne droite pendant les différents séances (semaines) comme j'ai vu dans une vaste quantité des études américaines. Cette étude va observer le discours et l'évolution du discours pendant chaque séance avec un œil sur les effets de l'intervention de l'accompagnante (moi-même).

4. Quel point de départ pour favoriser le développement de la compétence interculturelle ? Quelle approche à la formation ?

Alors qu'il existe de nombreuses initiatives, programmes, outils etc. pour favoriser la CI, il y a des initiatives qui sont ressorties grâce à leurs qualités qui nous permettent de mieux saisir la complexité de la situation interculturelle. Dans un premier temps, autant important que la considération de la complexité de la situation, est la présence d'un volet réflexif pour l'étudiant dans son expérience à l'étranger. « Il semble opportun de profiter de l'authentique mise en questionnement du sujet déplacé de ses repères culturels habituels pour mettre en place une didactique des compétences interculturelles et pour alimenter la réflexivité quant au statut social du séjournant étranger dans le cadre d'échanges européens » (Anquetil, dans Zarate et al. 2008, p. 83). Dans ce volet de réflexion, l'étudiant se situe dans un certain contexte - le vécu seulement aura du sens dans « un réseau de connaissance » (Abdallah-Preteille, 2008 : 224). Autrement dit, l'expérience de l'individu a un rapport avec un savoir plus large et c'est dans cette intégration de l'expérience que l'individu profite de l'apprentissage. Dans un deuxième temps, l'importance est mise sur la distanciation ou là décentration pendant/après la rencontre avec l'autrui. La réflexion va en concert avec la décentration mais « l'aptitude à la décentration n'est pas innée, » nous explique Abdallah-Preteille (2008). « ...Elle nécessite un apprentissage systématisé et objectivé » (224-225).

Finalement, plusieurs initiatives ou formations impliquent l'intégration, non seulement d'un outil pour soutenir l'étudiant mais aussi la présence d'un individu sur place qui « accompagne » l'étudiant dans son séjour. C'est-à-dire, cet individu est présent pour faire une partie de la réflexion avec l'étudiant. Des exemples de programmes et d'outils ci-dessus montrent la variété des initiatives qui font partie d'une sélection pour l'élaboration de mon étude.

4.1 Les facteurs qui contribuent au développement d'une compétence interculturelle

The American University Center of Provence à Aix-en-Provence (Engle & Engle : 2004) a étudié les différents facteurs qu'ils estiment avoir un effet positif sur la CI : 1) la durée du programme, 2) le niveau du langage avant le départ, 3) le travail académique sur place, 4) le contexte du logement (avec une famille, avec des amis...etc.), 4) la participation (ou pas) en des activités extra-scolaires surplace, 5) la participation à une « réflexion guidée ». Comme déjà mentionné par l'étude successive, par Vande Berg (2009), les deux constatent que le facteur le plus important est la présence d'un guide sur place qui aide sur la réflexion de l'expérience à l'étranger. Dans la même veine, La Brack (1993) a trouvé que l'intervention d'un professionnel pendant les trois étapes du séjour (avant, pendant et après), aidait les étudiants dans leur développement de la CI.

4.2 Une approche stratégique

Andrew Cohen, linguiste américain, et Michael Paige, expert en éducation, ont pris une autre approche à la compétence interculturelle, en se penchant sur le travail du psychologue, David Kolb (1984) et son « cycle d'apprentissage » qui implique les 4 phases : 1) l'expérience concrète, 2) l'observation réflexive, 3) la conceptualisation abstraite et 4) l'expérimentation active. « Learners are encouraged to approach culture by utilizing a learning cycle that involves participation in the culture, by means of reflective observation and abstract conceptualization. » (2005 : 30) Aux États-Unis, en

2003, Cohen et Paige ont établi une approche stratégique afin d'atteindre trois buts : activer la langue étrangère (la connaissance que l'étudiant a déjà), apprendre la langue étrangère et apporter un soutien à l'étudiant concernant les rencontres culturelles. Leur outil s'appelait, *Maximizing study abroad : An instructional guide to strategies for language and culture learning and use*. Pendant une période de 3 années, ils ont testé l'outil pour le développement de la CI. Le concept clé dans cette approche met l'accent encore une fois sur la valeur de l'intervention dans une expérience à l'étranger et l'idée de la « réflexion guidée », c'est-à-dire de prendre du recul avec l'aide d'un outil. « Our working hypothesis was that while study abroad students are bombarded with intercultural experiences daily, they do not necessarily have systematic opportunities nor the skills and knowledge to reflect upon and make sense of those experiences. » (Cohen, 2005 : 30) Globalement, les résultats montraient une augmentation de la fréquence de l'usage conscient des stratégies à la conclusion du programme (par rapport au début) d'étude pour trois des dimensions culturelles testées : l'interprétation de la culture, la communication non-verbale et le choc culturel.

Malheureusement, la différence entre les groupes qui ont utilisé l'outil tout seul et les groupes qui ont été accompagnés par un animateur sur place n'a pas été testée. Donc, ce n'est pas évident que l'outil (ou les deux) était le plus efficace pour promouvoir l'usage des stratégies pour aider dans le développement de la CI.

4.3 Une approche autobiographique

Les Autobiographies des rencontres interculturelles est un outil pédagogique qui était fait comme une réponse aux recommandations du Livre blanc sur le dialogue interculturel, « Vivre ensemble dans l'égalité » du Comité des ministres par le Conseil de l'Europe en 2008. Il est basé sur le modèle de la compétence interculturelle de M. Byram (1997) mais il est plus simplifié et concret

pour favoriser son utilisation. C'est un outil qui encourage les utilisateurs à la réflexion sur une série de questions après une rencontre interculturelle. Donc, comme les outils susmentionnés, il met la place de la réflexion comme primordiale dans la rencontre interculturelle. Toutefois, contrairement aux autres, cet outil peut être employé par tout type de personne (pas seulement des étudiants universitaires en mobilité) : adultes, adolescents, enfants et sous forme écrite ou orale. La dimension orale permet son utilisation avec un enseignant ou personnel.

Les critiques avant l'incorporation dans le portfolio sont nombreuses. Michael Byram estimait qu'avec les autobiographies, il peut être difficile de trouver des rencontres positives ; on a tendance à plutôt rappeler les expériences différentes ou difficiles. Encore d'autres critiques dans la discussion (Heike Speitz : coordinateur pour le groupe des parleurs d'allemand) ont remarqué que les questions encouragent le jugement et elles sont complexes à saisir pour les adolescents. Peut-être qu'il est nécessaire d'avoir un guide pour les faciliter (Conseil of Europe : 2005).

Néanmoins, l'utilisation d'une démarche réflexive et autobiographique comme les récits de vie, les biographies langagières (Molinié : 2007), les journaux de bords (Auger : 2017) montrent une tendance en ce moment pour la narration de soi (Gohard-Radenkovic : 2009). Cette « bricolage identitaire » (9) où se trouvent les étudiants dans leurs échanges étrangers doit être exploré surplace, dans le moment d'instabilité, vulnérabilité et la situation précaire d'être sans les repères habituels. Ces types de dispositifs autobiographiques (avec un usage vigilant) permettent d'observer les expériences vécues à la loupe la perception rétrospective. C'est-à-dire, l'introspection sur les rencontres, les émotions liés, les expériences et les observations...etc. peuvent traduire la mise à distance, et une remise en question sur leur regard.

Figure 3 – Les outils pour favoriser le développement de la compétence interculturelle

Le nom, l'année	Le(s) concepteur(s)	Une description
<i>Maximizing study abroad: An instructional guide to strategies for language and culture learning and use (2005)</i>	COHEN, Andrew D., PAIGE, R. Michael, SHIVELY, Rachel L. EMERT, Holly A, & HOFF	Un outil qui favorise la réflexion sur des expériences à l'étranger pour l'étudiant universitaire en mobilité.
Portfolio Européen des langues	Conseil de l'Europe	Un outil qui examine les compétences linguistiques et aussi une biographie personnelle autour de l'interculturel.
Autobiographie de rencontres interculturelles	Conseil de l'Europe	Un outil qui examine plus en profondeur des rencontres interculturelles à travers une série de questions sur la rencontre.

Dans le but de « faire état des compétences des élèves », le conseil de l'Europe a développé le Portfolio constitué de trois volets : 1) le Passeport, 2) la Biographie linguistique, et 3) le dossier. Cet outil aide l'étudiant dans l'auto-réflexion sur plusieurs facettes ; leur expérience – les sensations, les connaissances, les actes, et ensuite – l'intérêt que j'ai porté à des modes de vie différents, ma capacité à changer de point de vue, ma capacité à assumer les problèmes dus à un environnement culturel différent, les connaissances relatives à un autre pays et une autre culture, et le savoir relatif à la communication interculturelle (Byram *et al.*, 2002 : 35) par conséquent, ce document a fait ressortir des enjeux face aux enseignants de langue étrangère concernant la dimension de l'interculturel et leur formation à propos du thème. Autrement dit, c'était important de donner les moyens nécessaires

pour aborder le thème de l'interculturel à travers les outils élaborés pour leurs usages dans la salle de classe.

4.4 Une approche ethnographique

Des nombreux chercheurs dans le cadre de l'interculturel promeuvent une démarche réflexive avant, pendant et après le séjour à l'étranger (Byram : 1997, 2009), (Dervin : 2010), (Auger et Clerc : 2006), (Baxter-Magolda et King : 2005), (Roberts *et al.* :1997), (Abdallah-Preteille : 2006, 2011), (Lafortune : 2000), (Jackson : 2005, 2009), (Gohard-Radenkovic : 2009). Parallèlement, à la réflexion sur la situation même est la réflexion sur soi. Abdallah-Preteille précise que,

Comprendre l'autre, à ne pas confondre avec, connaître l'autre, ne relève pas d'une simple projection de sens sur un objet ou un phénomène mais exige un travail sur soi, sur son expérience afin d'éviter toute tautologie expérientielle. Comprendre n'est pas accumuler des informations mais c'est opérer un mouvement, de soi vers soi mais aussi de soi vers autrui, en privilégiant la méthode synthétique, en ne s'enfermant pas dans l'analyse segmentaire et en prenant en compte le contexte (2008 : 220-221).

Ainsi, la réflexion implique de la réflexion dans une situation complexe y compris des autres personnes et des réflexions sur soi-même - sur des multiples identités et les voix du soi.

Dans son travail comme formatrice des futurs enseignants de FLE, Nathalie Auger, (2007) experte en didactique des langues, a établi certains thèmes à aborder dans le programme de formation à Montpellier III, Paul Valéry. Elle argue que les futurs enseignants de langues se résument trop souvent à la transmission d'un savoir sur la langue et sur la culture savante. Ces « éléments culturels figés » sont dans un paradigme où les apprenants se trouvent souvent qui est pourtant « positiviste » à la base (Dervin : 2010). Donc la formation aborde certains thèmes afin de les déconstruire pour mieux les comprendre. A part les concepts clefs comme la culture, les identités et

les stéréotypes qui ont été déjà discutés dans des chapitres précédents, un concept fondamental de la formation, « apprendre à se distancier », (Zarate l'appelle, le regard croisé : 1986) encourage l'apprenant à prendre du recul sur ses propres habitudes et les rendre étrangères. C'est-à-dire dans un cadre d'ethnographie, prendre la perspective *etic* (un regard d'extérieur vers l'intérieur) de ses propres comportements, ses habitudes, la parole – et en même temps, prendre la perspective *emic* (un regard d'intérieur).

Quand nous reculons pour avoir une nouvelle vision sur nos propres habitudes, nous pouvons aussi avoir un autre regard pour l'autre. Donc, ce recul peut amener l'interlocuteur dans une autre optique où il/elle essaie de comprendre la situation, les actions de la personne, le contexte...etc., au lieu de juger. Roberts et al. (2001) dans Bateman le décrit en cette façon : « Being in someone else's shoes does not make you that other person, but it is a constant reminder to you that the experiences however temporary and unlike you, has become a part of you » (38). L'idée, globalement, étant qu'il est impossible de « connaître » l'autre mais c'est possible de tenter de « comprendre » l'autre (Abdallah-Preteuille : 2006). Abdallah-Preteuille souligne l'idée que le travail est d'abord avec le soi et c'est à travers ce travail que le sujet peut commencer à comprendre l'autre. « The understanding of other people requires that one work on oneself in order to avoid lapsing into a projection and a game of mirrors or into a form of experimental tautology, where the teacher, consciously or otherwise, simply reproduces what already exists. » (*Ibid.* :477)

Cette pratique est mise en place dans la salle de classe des futurs enseignants, une pratique qui les aide à concevoir une autre perspective, une autre optique. Auger et Clerc (2006) mettent l'accent sur le manque d'objectivité dans les expériences en disant que l'expérience est « interprétée par une subjectivité, par un certain regard et que le sujet percevant porte un certain point de vue sur la réalité, qu'il voit tel ou tel aspect et notamment ce qui est différent. » (985) Dans le cadre du CECRL (2001), la même idée, nommé la décentration fait partie des recommandations pour le savoir

s'engager. Auger (2007) également souligne l'importance de la relativisation en ce qui concerne, soit le système de langage, soit les normes en société, « Il faut...qu'il y ait identification de la situation, reconnaissance de celle-ci pour que le locuteur puisse se positionner et exercer sa subjectivité, échappant ainsi aux stéréotypes » (213).

Dervin (2009) postule que la réflexion et la décentration ne sont pas assez, il faut aussi accompagner les apprenants avec la connaissance (un aspect cognitif) pour faire face aux expériences.

...self-reflexivity (which is vogue in most pedagogical approaches to the teaching and learning of modern languages and intercultural communication) is not enough in itself. It definitively needs to be complemented by theoretical knowledge and analyses of authentic corpora. (37).

Auger (dans Auger, Dervin et Soumela-Salmi : 2009) affirme cette position, en remarquant, « Il s'agit d'avoir conscience d'un maximum de paramètres et de prendre en priorité conscience de la place et du rôle des imaginaires en même temps que le cours offre des apports théorétiques pour les comprendre » (62). Donc, avoir les mots pour décrire une expérience est important, comme les « stéréotypes » ou l' « identification », même la « réflexion ». Faire la déconstruction d'un stéréotype ou travailler avec la découverte des identifications aussi facilitent de nouvelles connaissances et la possibilité de les intégrer dans une connaissance plus large. Dervin a proposé de nombreuses initiatives dans l'université de Helsinki qui ont combinées la décentration, la réflexion, la recherche et analyse critique sur les matériaux audio-visuels ou études de cas/textes, l'observation et la mise en place de certaines terminologies pour décrire les expériences avec l'autrui (2004, 2009, 2013).

Conclusion

La problématique de la compétence interculturelle provient d'un désir humain et politique de mettre en place des mécanismes pour vivre ensemble en paix dans un monde qui est en changement constant. Sur les décades, la recherche des deux côtés de l'Atlantique montre une différence entre des approches dues à des histoires assez divergentes. Les États-Unis, globalement, reste sur une optique plutôt de développement individuel en ce qui concerne ces compétences. C'est-à-dire la recherche reflète une vision de la compétence interculturelle comme un élément qui est possible de tester. En contraste, beaucoup de chercheurs Européens, en ce moment, cherchent d'autres façons de prendre en compte les « compétences interculturelles » (ex. la vision qui englobe les idées liées à la liquidité de la rencontre, le contexte et l'individu). Néanmoins, certains chercheurs Nord-Américains ont une optique plus large, je pense, grâce aux accès, aux recherches dans une autre langue (ex. Claire Kramsch travaille en Californie, publie en anglais, français et Allemand ; elle est française et formée comme professeur d'Allemand). Cela, combiné avec la volonté de connaître l'autre ou l'autre côté, dans la recherche apporte une vraie richesse au champ de l'interculturel.

Des définitions sont des modèles font parties du panorama interculturel et son évolution sur les dernières décennies. Les approches menées par le conseil de l'Europe et des autres initiatives sont largement concentrées sur le développement des dispositifs favorisant une expérience qui comprend l'autre. L'approche, globalement, aux États-Unis se focalise plutôt sur l'expérience et le développement de l'individu dans son parcours. Néanmoins, les différentes approches vers l'interculturel, nous dirigent vers des dispositifs qui sont dans la même lignée ; la réflexion, la décentration, et l'accompagnement dans une nouvelle expérience.

CHAPITRE 4 : LE CONTEXTE DE MOBILITE – EN BONNE COMPAGNIE

Les étudiants qui décident de débiter un nouveau chapitre de leur vie se mettent volontairement dans une nouvelle condition. La condition implique une nouvelle langue et culture(s) et un nouveau processus de socialisation (Dervin : 2004). Ils sont plus ou moins prêts à participer à leur nouvel environnement (même s'il est restreint par certaines sphères : l'université, la famille d'accueil...etc.) et ils vont découvrir le « jonglage » entre les éléments déjà présents dans leur biographie et ceux qu'ils peuvent intégrer des autres cultures. » (*Ibid.* : 70). Cette découverte de l'étranger laisse les étudiants désemparés ou déstabilisés au bout d'un moment. Ils peuvent passer « de la relation enchantée au désenchantement » (Anquetil 2006 : 142) en cherchant des repères dans ce nouvel environnement.

L'idée de la rencontre interculturelle implique qu'il y aura de « l'interaction ; de négociation et donc de mélange et d'instabilité » (Dervin 2008 : 107). L'étudiant est affecté par des contradictions et par son propre questionnement d'identité qui semble « mouvante ». C'est l'*autre* qui contribue à le transformer (*Ibid.*). Pour cette raison, il convient d'avoir un outil qui favorise la réflexion ainsi qu'une manière de faire des aller-retours entre la réflexion/recul et l'expérience sur le terrain (Auger : 2007).

Force est de constater que de nombreux experts nous dirigent vers des interventions pour les étudiants en mobilité qui impliquent des guides ou professionnels sur place (avant, pendant et

après) et qui aident les étudiants à intégrer leur expérience dans un champs d'apprentissage.

Autrement dit, au lieu de mettre en place des dispositifs qui sont gérés après l'expérience (ou peut-être à distance), il y a une personne (ou plusieurs) qui les accompagne tout le long du cheminement de leur cursus à l'étranger. Par conséquent, les étudiants sont encouragés à faire face aux « incidents critiques » (Bacon : 2002), (Conseil de l'Europe : 2008), (Jackson : 2005) avec un soutien indispensable : un recul guidé/accompagné. Je me tourne maintenant vers deux notions clefs qui sont essentielles pour mon étude : *la dissonance* et *le partenariat/accompagnement*.

1. Une expérience de la dissonance : les « carrefours »

Comme de nombreux chercheurs l'ont décrit, pour les individus dans une situation interculturelle (comme nous l'avons déjà postulé, cela peut être n'importe quel échange, car tous ont des identifications diverses) afin que le sujet commence à travailler sur l'interculturel, il faut des conditions affectives préparatoires comme : une ouverture d'esprit, de la curiosité...etc. (Deardorff 2006). En effet, celles-ci semblent nécessaires, néanmoins, un autre facteur important a émergé plusieurs fois dans différents champs de la recherche : la présence de la *dissonance*. En 1970 Piaget, conceptualisait le développement intellectuel comme la réorganisation et la reconstruction du sens ; cette organisation étant la base pour comprendre le monde. En même temps, pour pouvoir « s'y ajuster, s'y conduire, le maîtriser physiquement ou intellectuellement, identifier et résoudre les problèmes qu'il pose », l'être humain construit des représentations sociales (Jodelet 2003 : 45). Ces représentations sont toujours dans un changement selon la perspective de l'individu.

Représenter une chose, un état, ce n'est pas simplement la déplier, la répéter ou la reproduire, c'est la reconstituer, la retoucher, changer le texte. La communication qui s'établit entre le concept et la perception, à travers la pénétration de l'un dans

l'autre, transforme la substance concrète, donne l'impression de « réalisme », de matérialité des abstractions, car nous pouvons agir avec eux et d'abstraction de matérialités, parce qu'ils expriment un ordre précis. (Moscovici 1979: 37)

Néanmoins, une fois que l'individu se trouve dans une reconnaissance/expérience sans ses repères habituels, cet individu a besoin de résoudre ce problème, un problème de dissonance. Ce phénomène, décrit par Auger et Louis, comme « sensation d'une asynchronisation », peut se produire sous la forme d'un malentendu (2009). En 1995, le psychologue Mantle-Bromley décrivait les théories sur les changements d'attitude qui comprenaient trois volets : la cognition, le comportement et l'aspect affectif. Il explique que dès qu'un des trois volets est en dissonance avec un autre, il est possible qu'un changement d'attitude intervienne. Comme déjà décrit, dans les salles de classe de langue, très souvent, les enseignants choisissent d'enseigner seulement les « faits culturels » (le cognitif) ou la façon de se comporter (comportement) dans le nouvel environnement ou la nouvelle culture. Ceci, selon Mantle-Bromley n'est pas assez pour solliciter un changement.

Dans le même ordre d'idées, Murcia Baxter Magolda (2001), qui a fait une étude longitudinale (pendant 17 ans) sur le développement psychologique des étudiants universitaires, constate la présence d'une dissonance intérieure pendant certains moments de la vie. Cette perturbation psychologique est liée à une confrontation à des idées qui ne sont pas partagées avec l'individu. En effet, ce moment de dissonance représente une situation de déséquilibre que Baxter Magolda (2004) appelle les *crossroads* ou un « carrefour ». C'est justement dans ce carrefour qu'il existe *la possibilité* d'apprentissage ou développement de l'individu. Pour certains ce carrefour est mieux vécu en bonne compagnie. Alors que Baxter Magolda (2004) prescrivait cet accompagnement pour les jeunes adultes dans un contexte de l'université, j'avance, également, de

son utilité pour la présente étude avec des adultes en mobilité dans un contexte, bien-sûr, universitaire.

2. Le partenariat, l'accompagnant, être en bonne compagnie

Savoir-s'engager, pouvoir interpréter, coordonner et évaluer l'évidence afin de créer son propre jugement. Voici des compétences éducatives dans les institutions de l'éducation supérieur aux États-Unis. Selon Baxter Magolda (2004), ces compétences sont autant un processus que le résultat de la construction « d'un système des croyances² ». Fondamental à ce développement, est l'identification des voix (qui existent à l'intérieur) et la connaissance d'où elles viennent. Par exemple, un individu peut prendre des décisions dans sa vie sans réfléchir, sans savoir d'où ces schémas, ces idées et ces croyances viennent (peut-être de la famille, de l'école des formulaire externes...). L'étudiant a besoin d'accompagnement dans ce cheminement, surtout (Baxter Magolda, 2004) pendant cette période d'université quand l'étudiant est confronté à des idées divergentes qui créent de la dissonance dans la psyché. Donc elle fait valoir que le chemin vers ces compétences susmentionnées (qu'elle appelle « *self-authorship* ») doit forcément impliquer un élément d'accompagnement : d'être dans la réflexion guidée (ibid.). En effet, la posture des éducateurs bascule entre la responsabilisation et la guidance.

Just as learners are learning to dance in the space between authority dependence and self-authorship, educators must learn to dance in the space between guidance and empowerment. Maintaining these delicate balances is achievable through learning partnerships (xxiii).

L'accompagnement, dont elle parle, est inspiré de certains chercheurs constructivistes-

²Ma traduction : « an internal belief system ».

développemental comme le psychologue américain, William Perry (1970) qui a mis l'accent sur l'importance d'écouter les adultes et respecter leurs perspectives actuelles. Ensuite, Laurent Daloz (1986), psychologue britannique, décrivait le cheminement de la construction du sens et la difficulté du changement de perspective. Il signalait l'importance de l'accompagnement et de la guidance pour l'adulte pendant certaines périodes de la vie. Fondamental à l'approche de *Learning Partnerships* ou « le partenariat éducationnel » est l'idée que la construction du sens est bâtie dans le milieu social et qu'elle ne peut pas être élaborée toute seule : elle est co-construite par les acteurs sociaux dans un certain contexte.

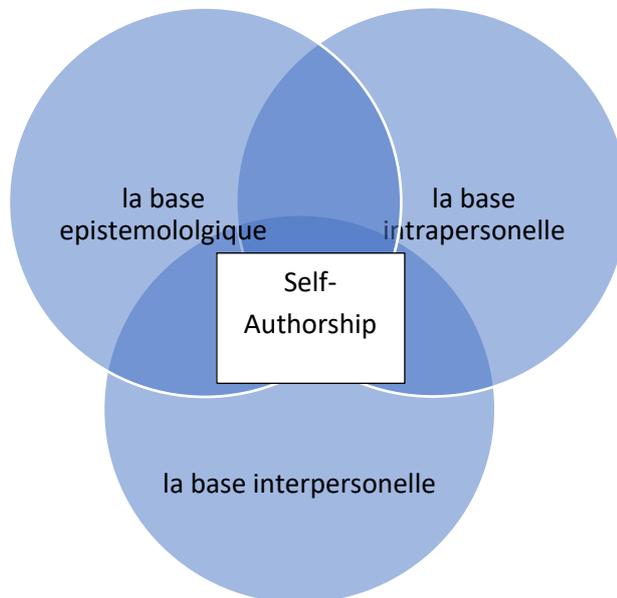
Assuming that knowledge is complex and socially constructed respects learners' ways of understanding knowledge. Assuming self as central to knowledge construction values and respects students experience. Sharing authority and expertise creates bridges and scaffolding for learners based on their current meaning making. Validating learners as knowers and situating learning in their experience supports them in using these structures to move toward self-authorship. The Learning Partnerships Model's three assumptions and three principles welcome learners' histories, identities, and cultures into learning and help educators understand and appreciate them. (Ibid. : 32)

Comme le travail de Baxter Magolda est issu d'une approche constructiviste-développemental, son modèle du *Self-Authorship* est représenté par une progression en étapes. Dans la première étape, l'individu suit les « formules externes » comme les voix d'autorité et il cherche à répondre aux attentes des autres pour gagner le respect. Dans la deuxième étape, quand il traverse un grand « carrefour » dans sa vie, il peut commencer à devenir responsable de ses actions, mais dans cette étape, il y a de la tension. Finalement, dans l'étape de *self-authorship*, l'individu reconnaît le fait que la connaissance est contextuelle et construite et que les « *multiple ways of knowing* » existent.

Donc, Baxter Magolda estime qu'il est primordial d'accompagner l'individu pendant les « carrefours ». De cette manière, l'individu peut avoir une plus haute possibilité de développement dans les bases : épistémologique, interpersonnelle et intrapersonnelle. La figure 4 montre les trois différents fondements du développement pour les compétences d'apprentissage. Selon Baxter-Magolda, ces bases sont importantes pour pouvoir construire des compétences. Ce groupe de trois, avec la guidance peut éventuellement entraîner le « *self-authorship* », cette capacité d'appropriation de la vie et de la voix (ou je dirai, les voix) de l'individu.

Figure 4 – Les fondements du développement pour les compétences d'apprentissage.

Adaptée de Baxter-Magolda, 2004.



Pareillement essentiel, pour Baxter-Magolda et également élément fondamental de cette étude c'est la progression de la construction du sens qu'elle explique dans sa théorie du *self-authorship*. Les étapes sont les suivantes : 1) les formules externes (donc celles-ci réfèrent aux voix de l'autorité ou des autres), 2) les carrefours et la démarche de l'appropriation de sa propre voix 3) les fondations internes (une confiance et appropriation de ses propres idées et sa propre voix).

Comme cette vision est assez statique, il semble que la personne voyage sur une ligne droite. Mon étude ne cherche pas à juger les participants ou les mettre dans une étape de développement. Cependant, l'utilité de ce modèle réside dans l'approche d'accompagnement. L'idée même qu'il faille accompagner des adultes dans des périodes perturbantes avec de la réflexion et du recul est également fondamental. C'est justement, les perturbations et les confrontations avec « l'autre » et « le différent » qui poussent l'individu à remettre en question ses jugements, ses perspectives de « la réalité » et le contexte qui fait qu'une différente réalité est possible.

En fait, ce processus, pour mes propos, ne va pas servir comme un processus de la vie, mais comme un processus pour évaluer les interactions que les étudiants ont eu avec *l'autre*. Je suppose que les participants, en racontant les histoires avec des surprises et des moments de discordes, vont faire (ou pas) ce processus en miniature. Figure 5 montre les différentes étapes selon ce « cheminement développemental » de l'étudiant. Les éléments importants sont soulignés ici : « les connaissances sont aperçues comme contextuelles » et comme « capacité de prendre en compte les perspectives des autres ». Ces deux points vont faire partis de l'analyse des discours des étudiants dans cette étude. Est-il possible de percevoir la connaissance comme contextuelle avec un recul ? Pouvons-nous voir les perspectives de l'autre ? Dans les chapitres suivants, je vais approfondir ces questions en montrant le lien avec le modèle de Baxter-Magolda, les idées courantes des chercheurs et des didacticiens européens ainsi que l'importance placée sur le rôle de l'outil de la réflexion, de l'animateur et des utilisateurs.

Figure 5 – Les étapes dans le chemin vers les compétences d'apprentissage. Adapté de Baxter-Magolda, 2004).

Dimension	Les formules externes	Les Carrefours	Self-authorship
Épistémologique	Les connaissances sont aperçues comme figées.	Le début d'acceptation de l'incertitude et les perspectives multiples.	Les connaissances sont aperçues comme contextuelles.
Intrapersonnel	Manque de conscience des identités de soi et des autres.	Tension entre la prise de conscience des identités et les perceptions des autres sur soi-même.	Choisir ses propres valeurs et ses propres identités.
Interpersonnel	Besoin d'affirmation avec les autres qui semblent « similaires » pour renforcer l'identité de soi.	Évolution de la prise de conscience, reconnaissance d'une unicité. Lutter pour se « reconstruire » soi-même.	Capacité de s'engager dans les relations avec les autres qui sont différents. Capacité de prendre en compte les perspectives des autres.

La notion d'un partenariat implique une certaine posture pour les didacticiens/experts envers les

étudiants engagés. Elle est composée de trois affirmations de l'individu impliqué : 1) la valorisation de sa capacité de connaître (les individus sont invités à participer à la construction du sens et à renforcer la valeur de leurs perspectives) ; 2) l'apprentissage est situé dans son expérience (en appuyant sur les connaissances et les expériences de l'individu) ; 3) le sens est construit mutuellement (en mettant l'accent sur la fusion de connexions avec les autres et l'autonomie) (Baxter Magolda, 2004 : 43). Cette posture est mise en place de manière consciente dans l'environnement d'apprentissage et de la réflexion.

3. Le besoin de bonne compagnie pour le séjour en mobilité

Pour retourner au contexte des étudiants en mobilité, il me semble avantageux de prendre cette posture pour mon étude. Comme Baxter Magolda (2004) l'utilise pour des périodes de dissonance dans la vie, les étudiants en mobilité sont, certainement, confrontés à des situations qui sont complexes à comprendre. Pour beaucoup d'étudiants, être en mobilité signifie mettre l'accent sur la différence et sur autrui. En effet, beaucoup d'étudiants espèrent vivre quelque chose de nouveau ainsi ils peuvent être dans un esprit, où la possibilité d'apprentissage, de compréhension et de découverte, existent. Hua et Kramsch (2016) suggèrent qu'il existe des attendus, des représentations et un imaginaire dans une rencontre. Sans un guide ou un accompagnant dans ce cheminement intérieur à l'étranger, l'étudiant risque de ne pas bénéficier de l'expérience avec une/de nouvelle(s) perspective(s) et de ne pas pouvoir commencer (ou continuer) ce travail d'identification des identités, voix, imaginaire. Anquetil constate qu'il ne faut pas laisser les étudiants trouver leur chemin tous seuls, il vaut mieux mettre en place un outil d'intervention. « La durée est en effet trop courte pour que l'on laisse le jeu social suivre ses méandres hasardeux.

Notre intervention se conçoit ainsi comme *un facteur d'accélération* du processus de socialisation. »

(Dans Dervin & Byram, 2008 : 238).

Conclusion

Le concept de « discordance », « dissonance » ou d'« asynchronisation » est bien documenté dans la littérature dans les champs de la mobilité universitaire et de l'interculturel. Pour les propos de cette étude, je mobilise le terme de Baxter-Magolda (2004), de « carrefours » afin de capter et de décrire cette idée comme une étape dans l'expérience de l'étudiant en mobilité. Plusieurs études pendant les dernières décennies montrent l'importance d'un « guide » d'un « partenariat » ou d'une personne *in situ* pour aider l'étudiant dans la réflexion pendant les occurrences de discordance. Une étude récente à l'University of Minnesota menée par Anderson, Lorenz et White (2016) montre que le facteur le plus important a été la présence d'un guide sur place qui aidait l'étudiant dans cette démarche réflexive. Toutefois, le rôle du guide était justement de « *support and guide through the incidents of cultural discord, in order to achieve the values and assumptions introspection that is necessary for the perspective shift required to enhance intercultural sensitivity* » (17).

La possibilité pour l'individu de se mettre dans la position de l'*autre* ou de voir la situation différemment est le but d'une démarche réflexive. Les recommandations des experts parallèles au positionnement de Baxter-Magolda et du *learning partnerships* me mènent à prendre une posture de chercheuse et guide active dans les interventions interculturelles de cette étude.

CHAPITRE 5 : QUESTIONS D'INVESTIGATION ET DE MÉTHODOLOGIE

Dans les premières quatre chapitres, j'ai mis en évidence le cadre théorique dans lequel s'inscrit cette étude. Dans ce chapitre, je prends le temps pour réfléchir sur l'origine de mon étude en montrant la manière dont je suis arrivée aux questions de recherche. Dans un deuxième temps, je justifie mon choix méthodologique. Cette étude avait certains buts à l'origine qui ont changé au fur et à mesure de temps. Donc, je vais présenter les objectifs initiaux et expliquer mes choix pour le changement que j'ai effectuée. Et finalement, j'examine en profondeur l'outil utilisé pour les interventions interculturelles et je décris des individus qui ont participé dans cette étude.

1. Questions de la recherche

Mes questions de recherche pour cette étude s'inscrivent dans le domaine de la pédagogie interculturelle des étudiants en mobilité. Néanmoins, l'intérêt pour ce projet de recherche a commencé en 2007 quand j'ai travaillé avec des étudiants Américains aux États-Unis dans le domaine de « *Student Affairs* » en Western Washington University (WWU). L'équivalent de cet organisme en

France est le CROUS (Le Centre régional des œuvres universitaires et scolaires) qui s'occupe de la vie des étudiants en dehors l'environnement académique dans l'université.

Comme les experts académiques au sein des universités travaillaient (avant) pour la valorisation des certains programmes comme les *Ethnic Studies*, *Gender Studies* ou *Women's Studies*, (Banks : 2004) le milieu non-académique, montait ses propres initiatives (Kerr & Tweedy : 2006) pour promouvoir un environnement plus sécurisé et plus « juste » pour tous ses étudiants. Dans les années 2000, WWU a constaté que les cités universitaires, comme lieu de vivre ensemble, ont été des environnements susceptibles d'encourager certaines compétences positives pour ses étudiants. Malgré le fait que la cité universitaire était un lieu non-académique, les experts dans ce domaine considéraient l'environnement fécond pour favoriser les « compétences de justice sociale ». Cette idée de justice sociale était née d'un contexte changeant avec les développements de la conscience de nouveaux groupes qui se sont auto-identifiés comme « marginalisés » ou « défavorisés ». Les systèmes d'oppression n'affectaient que les noirs, les latinos, les femmes et les handicapés, mais aussi des groupes comme la communauté LGBT (lesbien, gay ; bisexuel, transsexuel) ou les citoyens de religions diverses (comme les juifs ou les musulmans). Donc, dans les universités les gens concernés par ce mouvement globalement étaient des étudiants nationaux ou des immigrants y compris les internationaux.

Quand je suis arrivée à WWU en 2007, le programme pour l'inclusion des tous ses étudiants était dans une phase de développement comme tout l'organisme était subi dans un changement de conception de la problématique de l'inclusion sociale. Très tôt (déjà en 1995), le *University of Delaware* a apporté une nouvelle approche face à cette problématique : la mise en place d'un programme pour les résidents qui posait les questions suivantes,

What should every individual student learn as a result of living in a residence hall ? ...What must a student do in order to learn this? ...What must we do to engage each and every one of our students in this learning? (Kerr & Tweedy 2006: 11)

La réponse impliquait un nouveau modèle qui délimitait les compétences à acquérir, et bien évidemment un plan pour encourager les étudiants dans une démarche réflexive qui impliquait un niveau de participation beaucoup plus important de la part des étudiants. Antérieurement, les initiatives éducatives consistaient à la réception passive des informations. L'équipe chargée de la création du nouveau modèle impliquait des professionnels de *Student Affairs* ainsi que des professeurs, chercheurs et experts dans plusieurs domaines dans l'université (ibid). En tandem avec cette nouvelle approche (que nous pouvons aussi appeler *student-centered*) l'accent était mis sur « la justice sociale », la communication avec *autrui* et la compréhension de l'autre.

Le modèle créé pour WWU, crée en 2006, qui s'appelait *The Residential Educational Model*, est basé sur les travaux de Murcia Baxter Magolda (2004) et son modèle de « *Learning Partnerships* » qui favorise une intervention des entretiens réflexifs entre un tuteur et son étudiant. Néanmoins, WWU a adapté cette approche en entraînant des étudiants tuteurs (qui travaillaient dans les résidences universitaires) à poser des questions à un petit groupe des étudiants. Ils commençaient toujours avec une question ouverte, ou un *bull's-eye question* (Robinson-Stuart & Nocon, 1996) pour dérouler la conversation. Dans une approche ethnographique, une fois que la première question est lancée, les tuteurs ont engagé une écoute active pour pouvoir continuer avec un questionnement lié au thème que le locuteur proposait. Les thèmes proposés par les étudiants tuteurs étaient toujours liés aux expériences des étudiants dans le contexte de l'université. Par exemple, au début de l'année quand les étudiants vivent en collectivité pour la première fois, les questions sont concernées au le thème de « vivre ensemble ».

Les histoires des expériences universitaires racontées peuvent ressembler fortement aux celles d'un étudiant en mobilité. Les deux décrivent une culture inconnue, des gens qui parlent différemment et des systèmes nouveaux, ainsi que des émotions la curiosité, la joie, la peur et la déstabilisation. Il s'agit d'une confrontation avec l'autre, et avec soi-même à la fois - un questionnement sur soi et sur l'autre. Donc, ce contexte national universitaire Américain en lien avec mes expériences dans l'étranger m'a propulsé de demander si la réflexion et le recul que nous avons mis en place en Washington peut être aussi intéressant avec les étudiants en mobilité. C'est possible de remarquer que les phénomènes psychologiques sont similaires entre ceux qui quittent leur maison pour la première fois (et déménagent dans le même pays) et les étudiants qui quittent leur pays pour la première fois, et parfois leur maison aussi, pour aller dans l'étranger.

En effet, à WWU, même si elles étaient recueillies, les données collectées sur les entretiens réflexives par le directeur de chaque résidence universitaire n'étaient jamais publiées. Nous voulions savoir si la démarche réflexive aidait les étudiants approprier leur expérience et devenir plus les « écrivains de leurs propres vies » (Magolda : 2004). Pour ma part, j'ai collecté des données pendant trois ans. Les résultats montraient qu'une conversation entre 2 ou 3 étudiants favorisait plus de réflexion que juste une conversation entre l'étudiant RA (*resident assistant*) et le résident. Ils ont rapporté que l'expérience semblait plus à une conversation et moins un entretien. En outre, les conversations qui commençaient avec les questions ouvertes ont rendues des échanges authentiques sur les thèmes assez pertinents et significatifs.

Ma participation sur les tâches était double, dans un côté être le responsable pour une cité universitaire et la mise en place des entretiens des étudiants tuteurs, et dans un deuxième temps, faire évoluer le modèle avec les données de tous mes collègues (dans les autres 8 cités universitaires). En effet, à fur et à mesure dans son évolution, la mise en place de ce modèle fait un lien assez fort entre le corpus d'information à propos de la « *student development theory* » générée

par les laboratoires de recherche anglo-saxon de CNOUS et la pédagogie interculturelle des étudiants en mobilité qui prend sa place des deux côtés de l'Atlantique, en Amérique du Nord et en Europe.

C'est de cette façon que je suis arrivée au sujet de la recherche : les étudiants universitaires en mobilité et la réflexion sur leur expérience interculturelle. Ce modèle réflexif (*The Residence Education Model*) et son développement/évolution et mise en place m'a convaincue de l'importance du rôle de la réflexion pour les étudiants qui se trouvent dans une situation déstabilisante comme aller à l'université pour la première fois ou habiter à l'étranger. A sa genèse, cette étude a visé à mettre en œuvre une démarche réflexive avec les étudiants en mobilité et mesurer leurs compétences interculturelles avant et après l'intervention avec un œil sur leur progrès ou régression. Néanmoins, étant donné la difficulté à évaluer la compétence interculturelle (Dervin : 2011), (Fantini : 2009), (Deardorff : 2009) (Beacco *et al.* : 2016) comme je l'ai déjà explicité dans le chapitre 1, j'ai opté pour un chemin qui vise aux marqueurs du discours. Les marqueurs suivants sont des guides vers l'interculturel ou un proxy : (1) montrer la présence des « *carrefours* ». Cette évidence, je propose est un précurseur pour une possible perspective multiple, ou une sorte de déclencheur pour une réflexion en profondeur sur l'expérience. C'est possible de constater cette occurrence pendant différentes séances, ou pas du tout chez certains individus. Le deuxième marqueur que je cherche dans ce corpus est évidence d'une forte ou faible connexion avec les images solides et une capacité (ou pas) à glisser entre plusieurs identifications en montrant une identification plus liquide ou solide. Dans une optique dialogique (discuté dans le chapitre 6), l'analyse va démontrer comment le groupe fait la co-construction du sens.

La deuxième catégorie s'agit des discours *solides*, *liquides* et *contraires*. Les conversations peuvent faire sortir la présence du langage stéréotypé ou des généralisations, lequel indique les images/identifications plus solides (Dervin : 2011). Je cherche pareillement les marqueurs qui

montrent une capacité (ou pas) à glisser entre plusieurs identifications en montrant une identification plus liquide (Dervin : 2009, 2011).

Avant d'aborder le problème de l'identification multiple ou la liquidité, ce qui m'intéresse est de constater la présence du phénomène de *crossroads*, ou d'un « carrefour » (Magolda : 2004). Comme dans les cités universitaires, j'étais sûre de trouver des traces dans ce type d'expérience d'une déstabilisation. C'est un moment où une personne peut se trouver dans une discorde intérieure à cause de son environnement. La façon dont l'individu décrit le monde en ce moment-là ne fonction plus. Il ne fonction plus parce que l'individu est confronté par une nouvelle configuration (dans ce nouvel environnement) qui apparemment est tout à fait intégré/compris par les autres. Je considère cette identification de discorde comme une possibilité d'ouverture à *l'autre* (Magolda : 2004), (Mantle-Bromley : 1995), un moment dans l'espace et temps où la *possibilité* existe d'une vision plus liquide et moins solide. Perrefort (2008) explique que si l'individu, ne profite pas d'aide pour réfléchir sur son expérience, il/elle risque de trouver des explications qui confirme ses idées préconçues de la culture ou des individus rencontrés. C'est-à-dire il/elle peut l'expliquer une situation à soi-même comme une image qui renforce un stéréotype (Perrefort : 2008), (Ogden : 2006), (Abdallah-Pretceille : 2007), (Auger et Clerc : 2006). Par contre, avec l'aide d'un guide dans la démarche réflexive, la personne peut approfondi sa connaissance de soi-même et *l'autre*.

Comme mentionné dans le chapitre 3, mon rôle comme chercheure dans le contexte du modèle de « *Learning Partnerships* » est celui de « guide culturel » et donc je suis fortement impliqué dans la méthodologie de l'étude. Cette implication peut déchaîner une subjectivité par rapport aux résultats de la recherche. Comme Kerbrat-Orecchioni (2005) prévient, « La description privilégie inévitablement un certain 'point de vue', imposé par la langue de description avec ses catégories descriptives, mais aussi par les normes culturelles intériorisées par le chercheur, et dont, malgré qu'il en ait, il ne peut jamais se débarrasser tout à fait... » (291) Au même temps, l'analyse de discours

permet de relativiser les données. Je m'efforce de faire attention à identifier les moments où j'aurais créé un biais pour la recherche - même, les repérer.

2. Justification du choix de la méthode et objectifs

Cette étude s'inscrit dans les catégories suivantes : qualitative, ethnographique et comparative. Bien évidemment comme étranger qui habite dans un autre pays, cet intérêt s'enchaîne à un éventuel accès à mon territoire de langue maternelle, les États-Unis. Donc, allié avec mon désir de travailler avec la réflexion, j'ai pris l'opportunité de travailler dans deux continents avec des étudiants en mobilité.

2.1 Une étude qualitative et ethnographique

Le principe de mon étude s'inspire des travaux ethnographiques, notamment ceux qui étaient faits dans le domaine de la didactique de la langue seconde et l'enseignement des langues étrangères (Robinson-Stuart & Nocon : 1996), (Robinson : 1988). Dans cette étude, mon but n'est pas d'encourager les participants à utiliser les outils de l'ethnographie en soi, mais plutôt de saisir l'esprit de l'ethnographie. C'est-à-dire les participants ont l'opportunité par l'écoute et en racontant des histoires dans l'objectif de « *...understand ourselves as seeing ourselves as others.* » (Kramersch : 2014 video on Subjectivity and Identity). Contrairement aux études ethnographiques courantes, qui favorisent des études prolongées, mon étude dure seulement sept semaines. Cette limitation est due à la durée des semestres traditionnels en France et aux États-Unis, ainsi que la possible durée d'un séjour d'un étudiant en mobilité.

2.2 Une étude comparative

Dans un contexte universitaire, les trois langues les plus étudiées dans les programmes intensifs de langues sont l'anglais, le français et l'allemand et les destinations les plus favorisées pour les études sont : les États-Unis, la Grande-Bretagne et la France (UNESCO, et ICEF, 2016). Dans cette optique, nous avons mis en place des interventions dans deux des trois pays à titre de comparaison : la France et les États-Unis. Les deux universités sont environ la même taille (entre 19.000 et 21.000 étudiants), mais pas forcément avec les mêmes spécialisations. Les deux pays ont différentes manières d'organiser l'éducation. Par rapport aux programmes intensifs de langue, les deux programmes choisis avaient cependant certaines caractéristiques en commun :

- Ils ont eu une durée de huit à douze semaines,
- Ils étaient composés d'étudiants hétérogènes en ce qui concerne leur pays d'origine,
- Ils accueillaient des étudiants de deux types : ceux qui sont restés pour les études universitaires après les cours de langue et ceux qui sont partis chez eux après un semestre,
- Il n'y a pas de composante interculturelle dans le programme d'études.

Donc, les deux programmes se prêtaient à ce type d'intervention et ils montrent une sorte de cohérence et uniformité qui m'aide faire une comparaison avec cette étude.

2.3 Une étude expérimentale au départ

Au départ, cette étude était élaborée pour pouvoir examiner le discours des deux différents groupes : ceux qui ont eu le traitement (les séances de réflexion) et ceux qui ne les ont pas eues. Néanmoins, pendant la période de 5 ans que j'ai fait la recherche et la rédaction, la littérature montrent (voir les chapitres 3 et 4) un intérêt plutôt placé sur le discours changeant et la co-construction du sens entre les interlocuteurs, que dans l'évolution du développement des

compétences interculturelles au fil du temps. Tandis que certains chercheurs toujours testent les « compétences interculturelles » (Engle et Engle : 2004), (Hammer, Bennet et Weisman : 2003), (Bennet : 2012), (Paige, Cohen et Shively : 2004) les autres chercheurs conseillent contre le « teste de compétences interculturelles » (Dervin : 2004), (Byram : 1997), (Kramsch : 1993), (Zarate & Gohard : 2004). C'est pourquoi le chemin de cette recherche a pris une autre direction et elle n'est plus inscrit dans le cadre d'une étude expérimentale. Les données que j'ai pris des pre/post teste dans les focus groups sont utilisés uniquement pour explorer les attitudes des participants à la fin d'étude sur les interventions interculturelles. Celles-ci vont être présentées dans le chapitre 9.

3. Collecte de Données

La collecte de données est composée de trois volets principaux : les *focus groupes* (mis en place avant et après l'expérience), les journaux électroniques, et les *focus groupes* encore, mais cette fois guidés par l'outil les *Autobiographies des rencontres interculturelles*. L'ensemble de ces données a été étudié afin de faire ressortir les moments où les étudiants se sentent à des carrefours du point de vue de la réflexion interculturelle pour ensuite cibler les marqueurs qui montrent la liquidité ou solidité dans la parole des étudiants.

3.1 Focus groups ou « groupes centrés »

Afin de saisir un sujet aussi large qui fait un lien entre une expérience déstabilisante comme vivre à l'étranger, et la compétence interculturelle, j'ai choisi de créer un espace de dialogue pour tester mon hypothèse. Pour se rappeler de l'hypothèse : la réflexion guidée en groupe sur une expérience interculturelle favorise désormais le développement des compétences interculturelles chez les étudiants en mobilité (comme montré par les marqueurs linguistiques.)

Le concept des *focus groupes*, développé pendant la Deuxième Guerre Mondiale avait pour but de comprendre certains nouveaux phénomènes comme les effets de la communication de masse pendant la guerre, le patriotisme, la propagande, les sentiments sur le militaire etc. (Marková *et al.* : 2007). Après la guerre et dans une explosion de consumérisme, les entreprises de marketing l'utilisé pour comprendre les motivations inconscientes de consommer certains produits (Krueger : 1994). Plus récemment, les *focus groups* sont largement employés dans le domaine des sciences sociales comme outil pour explorer des problématiques plutôt sociales. Cette mise en accent sur ce type d'outil a placé une valeur sur une approche qualitative de la recherche.

Les groupes sont composé de 4 à 12 personnes. Ces personnes sont dans le groupe pour la raison de la recherche. Cela diffère par des autres types de groupes comme des réunions, des groupes de support, des comités etc. qui sont construits pour d'autres raisons (Krueger : 1994). Même si le but est la recherche, il est important que les participants soient confortables, à l'aise et le chercheur établit un bon rapport avec le groupe. Il y a nombreux commentaires sur les *focus groups* qui montrent une crainte sur les « effets négatifs » des individus sur le groupe. C'est-à-dire que les participants par censure ou par le fait de conformer aux dispositions des autres font un biais sur le groupe (Marková *et al.* : 2007). Également important à remarquer est le problème de l'individu et du groupe. Si le groupe fait un biais sur l'individu, comment est-il possible de séparer l'individu du groupe ? La réponse se trouve dans une perspective dialogique des *focus groups*.

3.2 Une approche dialogique pour les *focus groups*

En prenant appui sur l'idée du « dialogisme » selon Bakhtin (1984), l'existence, les pensées et la langue de soi-même sont tout à fait branchés avec l'existence, les pensées et la langue de *l'autre*. Marková *et al.* (2007) traitent le dialogue comme une interaction entre et dans les locuteurs pendant une rencontre située. « Rather than being conceived as a series of juxtaposed individual contributions by autonomous speakers, we will view interaction as an intricate web of sense-making and sense-

creating in which, in principle, each contribution is interdependent with previous and possible next contributions » (*Ibid.*: 3). Aussi important dans l'analyse de la parole d'un groupe est la façon dont les idées sont formées et comment elles évoluent et se transforment au fur et à mesure du dialogue.

L'idée du dialogue est opposée à la narration dans le sens où le dialogue n'a pas qu'une seule voix, comme dans l'idée de « monologisme » (Marková *et al.* : 2007). Dans le même temps, dans une seule personne, il existe un « dialogue interne » selon Bakhtin (1984). C'est-à-dire que pendant une conversation entre plusieurs personnes, les individus participent aux dialogues intérieurs avec eux-mêmes. Ce dialogue intérieur peut porter d'autres voix en forme de commentaires verbaux ou comme des signes non-verbaux. Donc, dans un groupe où il y a la multiplicité des perspectives et des voix, il existe aussi la multiplicité des dialogues internes dans chaque interaction. Les « voix internes » ont été décrit par plusieurs chercheurs/experts comme Voloshinov (1929) qui les décrivent comme une voix qui représente le groupe social d'appartenance. Cet exemple était pris par Baxter Magolda (mentionné dans les *learning partnerships*) lorsqu'elle fait référence au développement d'une voix interne qui peut évoluer dans un sens plus autonome avec l'aide de la réflexion guidée (2004). Bien sûr que dans le champ fondateur de la psychologie, Karl Jung (Sonu Shamdasani *et al.*, 2009) décrit des « différentes voix » et Sigmund Freud expose ses concepts des Id, Ego (1924). Même dans les théories modernes d'économie, Richard Thaler (2016), utilise une métaphore des « voix » pour décrire des comportements contraires de la personne moderne et ses habitudes économiques. Dans tous les cas, les voix sont différentes mais, dans le cas du Bakhtin (1984), la deuxième voix représente « la norme » et la première voix représente le conflit que l'individu a avec cette norme. C'est important, parce que les voix des étudiants (dans cette étude) peuvent être vues dans la même optique selon la théorie de Baxter-Magolda. Quand la personne rencontre une perspective, une situation ou un contexte qui le rend déconcerté, la voix « normative » cherche des explications à propos des expériences déjà vécues par la personne ou il/elle entend la voix « d'autorité » pour faire

du sens de la situation (Baxter-Magolda : 2000, 2004, 2014). C'est le « travail » de l'étudiant d'examiner cette voix intérieure. Toutefois, l'examen des voix n'est pas donné, c'est ici où le rôle de la réflexion guidée peut aider l'étudiant traverser cette démarche de recule.

Pour comprendre une situation de la communication selon un optique dialogique, il faut reconnaître que le changement d'avis et des positionnements des participants est constamment en jeu. Donc, comme les échanges sont forcements interdépendants et entrelacés, il n'est pas possible de traiter les énoncés des individus comme isolés ou sans contexte. Ils sont des expressions communicatives, des jugements et des actes polémiques que créent de la tension et des perspectives divergentes...ou une hétérogénéité des idées (Bakhtin 1981 dans Marková, 2007 : 8). Par contre, du point de vue d'analyse, avec cet appui sur l'interdépendance des énoncés, il est difficile d'attribuer un énoncé à une seule personne, comme dans la conversation l'énoncé était co-construit par plusieurs participants/voix.

Le *focus group* est un groupe. Comme je cherche des évolutions, changements et transitions dans la parole dus à une interaction en groupe, il est impossible d'ignorer l'effet du groupe comme déjà mentionné. Ils existent aussi des effets du discours explicite et implicite comme décrit par Bres, (2009b) dès fois avec un « redoublement énonciatif » (24) qui montrent plusieurs voix dans l'énonciation. Dans cette étude comme le rôle du chercheur est plutôt du « guide », j'espère identifier les « effet positifs » du groupe sur l'individu. Toutefois, cette vision des interactions et des énoncés influencés par le groupe crée une limitation – est-il possible d'imaginer les mêmes énoncés par une personne lorsqu'il/elle est en dehors du groupe ? et peuvent-ils entraîner des comportements qui se conforment aux idées représentées ? Cette ambiguïté dans les interactions est bien captée par des méthodes du analyses de discours.

Dans mon étude, j'ai trouvé plusieurs raisons pour employer les *focus groups*. D'abord, les focus groupes fonctionnent sur le principe de la discussion et comptent sur l'interaction entre les

participants (Kitzinger : 1994). Ainsi, le chercheur pose une question assez large, et les participants la font vivre en se posant des questions entre eux et aussi en réévaluant leur propre compréhension, valeurs, jugements...etc. (Morgan & Krueger : 1997). En effet, les données produites sont le discours entre participants en temps réel par l'interaction, le changement d'avis, et les évolutions de l'histoire à la place d'une collecte basée sur l'expérience de l'individu (Morgan : 1997). Dans l'étude présent, comme je cherche des évolutions, changements et transformations dans la parole des étudiants via les discussions guidées, l'environnement favorise des échanges que peuvent entraîner justement ses changements.

3.2 Les focus groups comme outil évaluatif, avant/après l'intervention

Dans le démarche initiale de mettre en place une « teste » des compétences interculturelles, j'ai créé un groupe des questions qui visaient à aborder les catégories présentées par Michael Byram en 1997 dans son modèle de compétence interculturelle et encore revisité dans l'article du *Conseil de l'Europe* en 2002 dans le contexte de l'apprentissage des langues, qui présente l'étudiant des langues comme une *médiateur interculturel* et propose une *dimension interculturelle* à l'enseignement des langues. Donc les catégories sont : *savoir être, savoirs, savoir comprendre, savoir apprendre/faire, savoir engager* (Byram, Gribkova & Starkey : 2002). Les *focus groups* ont eu lieu avant et après des interventions pour les groupes expérimentaux et les groupes témoins. Alors que j'ai pris une autre approche pour cette étude, les « testes » ne servaient que pour 1) créer un premier contact avec les participants dans les groupes expérimentaux, et 2) découvrir des attitudes à la fin de cette étude sur l'intervention.

La grille des questions de base pour les deux groupes obéit à la logique suivante : les principaux attributs de la *dimension interculturelle* (Byram, Gribkova & Starkey : 2002) définis dans la première partie ont été transformés dans la forme des questions misaient dans le contexte des

étudiants universitaires en mobilité. Ces questions ont été abordées avec les deux groupes avant et après l'intervention : les groupes expérimentaux et les groupes témoins.

Figure 6 – Grille des principaux attributs et des questions correspondantes

Attributs de la dimension interculturelle	Questions de base avant et après l'expérience
Savoir être	Comment vous sentez-vous quand vous parlez la langue française ? Est-ce que votre langage corporel change quand vous parlez en Français/Anglais ³ ? Comment ? Est-ce que vous avez eu / vécu des malentendus ? Comment avez-vous trouvé une solution ? Comment vous sentiez vous ?
Les savoirs	Comment pensez-vous que les gens au tour de vous vous perçoivent ?
Savoir comprendre	Qu'est-ce que vous observiez dans la vie quotidienne. Que pensez-vous des rythmes de la journée, des coutumes, des interactions. Des surprises ?
Savoir apprendre/faire	Vous êtes curieux d'apprendre sur quels sujets ici (en France ou aux États-Unis) ?
Savoir s'engager	Qu'est-ce que vous avez appris sur vous-même ?

Il faut noter que pendant les séances en focus groups, quelque chose commun dans cet environnement plutôt semi-directif, certains groupes ont parlé de certains thèmes plus que d'autres. C'est-à-dire que certains passaient plus de temps sur certaines questions que d'autres. En outre, les

³Pour les étudiants dans les programmes en France, la question concerne la langue française. Pour ceux qui étudiaient aux États-Unis, cette question concerne la langue anglaise.

questions suivantes ont été ajoutés sur la liste des questions pour les focus groups après la période d'expérimentation :

Est-ce que vous avez un cours qui aborde le thème de l'interculturel dans vos études ici ?

Est-ce que vous pensez que cette réflexion est importante ? Est-ce que vous pouvez l'envisager comme utile dans les programmes de langues intensifs ? Pour quoi ? Pourquoi pas ?

Pour visualiser les focus groups dans la figure 7, les premières et septièmes semaines représentent des focus groups concernés par les questions de base susmentionnées. Dans l'étude alors, il y avait deux groupes dans chaque pays. Ce tableau représente également le groupe aux États-Unis et le groupe en France.

Pour revisiter les changements fait au fur et au mesure pendant cette période de la recherche, les focus groups pour « tester » la compétence interculturelle sont utilisé seulement (dans le chapitre 9) pour présenter et analyser les attitudes des étudiants des deux groupes qui ont eu les interventions interculturelles (les groupes expérimentaux) et les étudiants qui n'ont pas eu (les groupes témoins). C'est possible de dire aussi que la première séance avec les groupes expérimentaux a servi pour développer le rapport entre les membres et avec la chercheure/guide.

Figure 7 – Tableau XI

Semaine	Outil	Participants
1	Questions de base sur la dimension interculturelle (Byram, et al., 1997, 2002)	Groupe 1 témoin Group 2 témoin Group 1 expérimental Group 2 expérimental
2	Les Autobiographies des rencontres interculturelles	Group 1 expérimental Group 2 expérimental
3	Les Autobiographies des rencontres interculturelles	Group 1 expérimental Group 2 expérimental
4	Les Autobiographies des rencontres interculturelles	Group 1 expérimental Group 2 expérimental
5	Les Autobiographies des rencontres interculturelles	Group 1 expérimental Group 2 expérimental
6	Les Autobiographies des rencontres interculturelles	Group 1 expérimental Group 2 expérimental
7	Questions de base sur la dimension interculturelle (Byram, et al., 1997, 2002)	Groupe 1 Témoin Group 2 Témoin Group 1 expérimental Group 2 expérimental

3.3 Les focus groups avec un outil d'intervention

Dans un deuxième temps, les focus groups ont été mis en place avec un outil de la réflexion guidée, Les Autobiographies des rencontres interculturelles. L'utilisation des focus groups cette fois avait un autre objectif : mettre en place l'outil des Autobiographies ainsi qu'une posture particulière de la chercheuse afin de favoriser la réflexion par interaction entre les individus. Comme mon

hypothèse a penché sur l'idée de l'interaction entre des membres des groupes pour la transformation, cette configuration (dialogique) était un bon environnement pour tenter l'idée. Donc, seuls les groupes expérimentaux ont été soumis à cette intervention pendant 5 semaines.

Toutes les conversations (y compris les groupes expérimentaux et les groupes témoins) ont été enregistrées sur un enregistreur vocal numérique et puis, transcrites. En parallèle, j'ai pris des notes dans un journal de bord sur les réflexions sur les conversations ainsi que les interactions avec les participants qui étaient pertinentes du sujet traité.

4. Les Autobiographies des rencontres interculturelles – outil de la réflexion

La démarche réflexive est une partie incontournable dans plusieurs incitatives, outils et cours qui prétendent favoriser le développement des compétences interculturelles (voir chapitres 2 et 3). Pour arriver à comprendre une situation ou un contexte qui est en dehors du panorama « ordinaire », l'individu (dans une vision idéaliste) est obligé à prendre de la distance et se poser des questions. Donc dans cette étude, j'ai choisi l'outil Les Autobiographies des rencontres interculturelles comme outil de la réflexion.

Les Autobiographies des rencontres interculturelles est un outil pédagogique qui était fait comme une réponse aux recommandations du Livre blanc sur le dialogue interculturel, « Vivre ensemble dans l'égalité » du Comité des ministres par le Conseil de l'Europe en 2008. Il est basé sur le modèle de la compétence interculturelle de M. Byram (1997), mais il est plus simplifié pour favoriser l'utilisation. Il est constitué d'une série des questions qui incitent la réflexion après une rencontre interculturelle. Les questions orientent le participant vers des descriptions psycho-socio-historiques de la situation, les acteurs et soi-même. Comme la réflexion est à la base écrite, les

animateurs peuvent décider de l'utiliser par écrit, par oral ou même une ou plusieurs fois. Normalement il est recommandé de l'utiliser en coordination avec une sortie interculturelle (un voyage) ou un support de media (un film, par exemple). Après l'expérience, les animateurs peuvent décider d'utiliser tous (les 9 thèmes) ou moins selon leurs critères. Les participants ne sont pas obligés, mais ils sont invités à partager leur expérience dans une discussion. Les 9 thèmes concernent de multiples points de départ pour les aborder en proposant des nombreuses questions chacun. La progression des thèmes suit la logique suivante :

La rencontre

L'autre personne ou les autres personnes

Vos sentiments

Les sentiments de l'autre personne

Différences et similitudes

Se parler

En savoir plus

Recours aux comparaisons pour mieux comprendre

Rétrospective et regard vers l'avenir

Cet outil peut être employé par tout type de personne : adulte, adolescent, enfant, et sous forme écrite ou oral. En même temps cet outil reconnaît le fait que les individus sont des membres d'un nombre important de groupes sociaux à la fois, et donc a pour but d'être utilisé avec les individus des différentes identifications. Pour mon étude, j'ai opté pour la version adulte comme j'ai travaillé avec les étudiants entre les âges de 18 à 26 ans.

4.1 Les Autobiographies comme outil pour diminuer les généralisations

L'être humain, à cause du fonctionnement cognitive-social, a la tendance de cristalliser l'image de l'autre et soi-même avec des stéréotypes, des noms et des catégorisations (Tajfel, 1982). Tajfel explique que les stéréotypes sont soulignés par,

The salience, in certain situations, of information which stands out, which is unusual or unexpected in its context. This 'availability heuristics' of certain items of information is assumed to have marked generalizing effects, the direction of inference being from the characteristics of certain individual members of groups to groups as a whole (p. 4).

Donc, l'être humain se positionne dans chaque échange social soit dans un esprit de ressemblance avec l'autre ou soit dans une posture qui montre de la distanciation ou de la différenciation à l'autre (Dervin : 2007), (Johnstone : 2008). Auger également nous rappelle que la négation de l'autre est le « moyen le plus radical de s'affirmer » (2007 : 198). En montrant sa relation avec le « in-group » ou « out-group » (Howard et Rothbart : 1980), la personne a mis en place des catégories pour tous les autres (y compris soi-même) dans le dialogue.

Lorsque l'individu évoque la mémoire d'une expérience, il/elle souvent utilise un langage généraliste pour représenter l'autre. Les Autobiographies dans leur fonctionnement descriptif d'une seule expérience, doivent en théorie, éloigner les participants de ce genre de jugements ou de catégorisations. Au moins, il doit limiter leurs usages. Bien sûr, il est toujours possible pour les participants de recourir aux stéréotypes, surtout, si les animateurs ne sont pas impliqués dans l'explication de l'utilisation de l'outil. Et encore plus important est la façon dont les animateurs posent des questions – de ne pas poser des questions qui peuvent encourager certains types de réponse (Marková *et al.* : 2007) en ce cas qui entraînent des stéréotypes. Dans ce sens, l'outil peut servir comme une sorte du « flèche » pour aller dans la bonne direction de raconter une histoire dans un

contexte, en évitant les généralisations. Par exemple, l'animateur qui utilise l'outil doit insister sur certaines questions de la réflexion. Par exemple, pour la déconstruction d'une description/jugement d'une personne, l'animateur doit revenir sur les questions vers le contexte et la perspective de l'autre. J'ai trouvé difficile dès fois quand les étudiants insistés sur certaines représentations de l'autre, et encore plus difficile quand les autres membres du groupe ont constaté le même comportement/attitude...etc. Donc, il aura de travail à faire sur cet outil pour le rendre plus efficace.

Pour cette étude, l'outil Les Autobiographies était mis en place précisément pour sa nature descriptive dans un sens ethnographique. Un acte descriptif partagé dans le groupe (avec les apports d'un focus groupe) produisait un examen en profondeur de l'expérience ensemble. Ce type d'examen en profondeur tourne le groupe vers une perspective plus « etic » de la rencontre, ce qui favorise une objectification de la situation, les acteurs et les sentiments. Par contre, le but aussi est d'y aller vers une perspective « emic » (Bateman : 2002), (Robinson-Stuart & Nocon : 1996), (Fantini : 2009), pour pouvoir examiner les motivations, les intentions, le contexte et les émotions de l'autre personne ou les autres personnes impliqué(s) dans l'interaction. Ce type de questionnement pousse les participants à éviter les généralisations pour ensuite les justifier par des expériences, comme il est commun d'en voir avec les « récit de vie ». Par exemple, une personne peut dire que les français sont très polis (généralisation) et après donner un exemple d'une situation où il/elle a trouvé cette généralisation vrais (examen en profondeur). Toutefois, dans les questionnements sur l'expérience même, le groupe va forcément creuser désormais dans l'histoire et trouver plein de contradictions et précisions des jugements globaux qui montre que l'expérience est plus complexe que le locuteur indiquait à l'origine (Johnstone : 2008), (Bruner : 1990). Sinon, les généralisations que ne sont pas examinés, à leur tour, deviennent des stéréotypes (Johnstone : 2008), (Ogden, 2006), (Perrefort : 2008).

En outre, l'opportunité de réfléchir sur les expériences ponctuelles vécues sur place (à l'étranger) donne un sens immédiat de traiter les rencontres, et propose un regard plus vif sur ce qui s'est passé.

4.2 Les Autobiographies comme outil pour favoriser l'empathie

Dans le quatrième thème, « Les sentiments de l'autre personne », la séquence des questions suivent une file qui examine la perspective de l'autre personne dans le contexte – « Qu'ont ressenti à ce moment les autres personnes dans cette situation ? Ce sera peut-être difficile, mais essayez d'imaginer ce qu'elles ont ressenti à ce moment-là. Étaient-elles contentes, offensées, stressées, ou quoi d'autre ? Comment l'avez-vous su ? » Toute cette chaîne de questionnement soutient l'étudiant dans les étapes pour petits à petit prendre la place de l'autre dans la rencontre. Cette démarche d'empathie est essentielle dans les modèles de Deardorff (2009) de la compétence interculturelle, de Byram (1997), et des autres experts et praticiens dans le champ de l'interculturel.

4.3 Journaux électroniques

Les étudiants dans les groupes expérimentaux qui se rejoignaient chaque semaine en groupe avec le chercheur pour les interventions, en plus de parler en groupe, se préparaient pour la discussion avec une activité écrite. Cette activité comptait des mêmes questions abordées pendant les réunions en groupe, mais en forme écrite. Les consignes pour les activités écrites étaient données chaque semaine à la fin de la séance précédente. J'ai utilisé le logiciel, Dropbox, pour déposer les consignes et chaque personne avait sa propre archive pour poser ses « devoirs ». Chaque étudiant avait accès à les consignes et aussi le travail des autres.

L'idée au départ était de fournir un espace électronique pour l'écriture, sachant qu'il y a toujours des étudiants qui ont besoin d'un temps de préparation avant de parler en groupe (on se

rappelle que les *focus groups* sont toujours dans la langue étrangère). En effet, je me suis rendu compte que les rédactions ont servi pour ceux qui les ont faites facilement, comme un modèle pour les autres. Au même temps, les autres participants ont utilisé la plateforme pour partager des informations entre eux avant et après les réunions en groupe. En outre, les rédactions ont servi pour lancer le sujet comme un brouillon, et les étudiants ont approfondi des idées dans les *focus groups* qui suivaient. Donc, hormis une façon de soutenir les étudiants de langue seconde, les activités écrites étaient aussi une manière de favoriser le partage entre les participants et la réflexion avant la réunion. Néanmoins, cet effet de partage et modélisation n'était pas le cas pour tous les participants. Il y avait des étudiants dans chaque groupe qui ont espéré jusqu'au dernière jour pour mettre leurs travaux écrits. Donc, quelques étudiants ont fait l'inverse de ce que j'ai proposé – la réflexion dans les discussions et après la rédaction. De toute façon, tous les étudiants ont participé dans les activités écrites de quelque façon pendant la période de cinq semaines d'intervention.

Les Journaux électroniques sont utilisés uniquement comme aide pour les étudiants comme déjà écrit. Leurs analyses dans le chapitre 6 sont montrés uniquement dans le corpus pour mettre en relief comment les étudiants ont « préparés » ou pas pour les séances.

Figure 8 – « Groupes expérimentaux 1 et 2 » en France

Groupe 1 : Type de rencontre	Thème	Durée enregistrée : Minutes	Nombre de participants	Date
Focus group - évaluation des compétences interculturelles		32	6	26/02/2015
Focus group - intervention 1	ethnographie	47	4	05/03/2015
Focus group - intervention 2	rencontre surprenante 1		Annulé	
Focus group - intervention 3	rencontre surprenante 2	61	4	26/03/2015
Focus group - intervention 4	des stéréotypes	48	4	02/04/2015
Focus group - intervention 5	les identités multiples	52	3	08/04/2015
Focus group - évaluation des compétences interculturelles		51	4	09/04/2015

Groupe 2: Type de rencontre	Thème	Durée enregistrée: minutes	Nombre de participants	Date
Focus group - évaluation des compétences interculturelles		54	2	26/02/2015
Focus group - intervention 1	autobiographie	43	5	05/03/2015
Focus group - intervention 2	rencontre surprenante 1	48	3	12/03/2015

Groupe 2: Type de rencontre	Thème	Durée enregistrée: minutes	Nombre de participants	Date
Focus group - intervention 3	rencontre surprenante 2	52	2	20/03/2015
Focus group - intervention 4	des stéréotypes	42	4	26/03/2015
Focus group - intervention 5	les identités multiples	37	4	02/04/2015
Focus group - évaluation des compétences interculturelles		48	4	09/04/2015

Figure 9 – Tableaux « groupes expérimentaux 1 et 2 » aux États-Unis

Groupe 1: type de rencontre	Thème	Durée enregistrée: minutes	Nombre de participants	date
Focus group - évaluation des compétences interculturelles		38	4	09/06/2015
Focus group - intervention 1	ethnographie	40	4	16/06/2015
Focus group - intervention 2	rencontre surprenante 1	28	2	23/06/2015
Focus group - intervention 3	rencontre surprenante 2	40	3	30/06/2015
Focus group - intervention 4	des stéréotypes	31	3	07/07/2015

CHAPITRE 5 : QUESTIONS D'INVESTIGATION ET DE MÉTHODOLOGIE

Groupe 1: type de rencontre	Thème	Durée enregistrée: minutes	Nombre de participants	date
Focus group - intervention 5	les identités multiples	26	3	14/07/2015
Focus group - évaluation des compétences interculturelles		46	3	22/07/2015

Groupe 2: type de rencontre	Thème	Durée enregistrée: minutes	Nombre de participants	date
Focus group - évaluation des compétences interculturelles		41	4	06/06/2015
Focus group - intervention 1	ethnographie	40	4	17/06/2015
Focus group - intervention 2	rencontre surprenante 1	33	5	25/06/2015
Focus group - intervention 3	rencontre surprenante 2	PERDU	4	02/07/2015
Focus group - intervention 4	des stéréotypes	46	3	09/07/2015
Focus group - intervention 5	les identités multiples	24	4	15/07/2015
Focus group - évaluation des compétences interculturelles		40	4	23/07/2015

5. Adaptation des questions et progression des thèmes d'intervention

Cet outil facilite l'échange entre les étudiants par rapport à la simplicité d'usage et le fait qu'il s'est centré sur une seule expérience que l'individu a vécue. Comme mon idée au départ avec les étudiants était duale : 1) les aider à réfléchir sur leurs expériences à l'étranger sur place, et 2) faciliter le partage entre les étudiants, cet outil a servi mes deux propos. Néanmoins, comme Les Autobiographies (Byram *et al.* : 2009) explique aux utilisateurs, il peut être modifié selon les besoins des animateurs ou des institutions. Donc à ce propos, j'ai fait quatre changements à l'outil :

L'outil était mis en place pendant 4 séances (Les semaines 2 à 5).

Les premiers quatre thèmes étaient abordés pour quatre semaines et le thème huit était abordé une fois pendant la quatrième semaine. L'outil était mis en place d'abord pour des activités écrites et après pour la discussion en groupe. Pendant les séances chaque rencontre était liée d'un nouveau concept. Les notions ajoutées étaient : « la rencontre interculturelle, contextualiser l'expérience, les stéréotypes, les identifications multiples ».

L'outil des Autobiographies incite à la réflexion sur une rencontre interculturelle en posant des questions sur neuf thèmes. Pour cette étude qui duré cinq semaines, j'ai mis en place une activité de présentation la première semaine, et après pour les quatre semaines suivantes, j'ai utilisé l'outil, Les Autobiographies. Et donc, comme je l'ai utilisé plusieurs fois, il était nécessaire de l'adapter. J'ai choisi d'utiliser seulement les quatre premières questions (et la huitième une fois) dans le journal électronique dans un premier temps pour 1) faire ressortir une description en profondeur de l'expérience et la perspective de l'autre côté 2) pour que ce ne soit pas trop lourd pour une activité non accompagnée. Je ne voulais pas que les étudiants abandonnassent les questionnements à cause de la longueur de la tâche et le nombre des questions. En outre, avec cet outil, comme il était utilisé

avec des étudiants qui ne parlaient pas la langue du pays (la France ou les US) comme langue maternelle, ce type de réflexion peut représenter une charge de travail assez large. Donc, je suis restée avec les premières quatre questions pour l'écrit et plus tard dans la discussion en groupe. La répétition des questions chaque semaine établissait une continuité et stabilité de procédure, même si les notions intégrées dans les questions ont changé chaque semaine. Par exemple, une semaine le devoir était de décrire une rencontre qui était surprenante, et la prochaine semaine une rencontre qui fait examiner les stéréotypes. De cette façon, le groupe abordait des différentes notions au même temps que la rencontre en question. Pour montrer l'adaptation de plus en profondeur, le tableau représente 1) les semaines en focus group avec les groupes expérimentaux, 2) les questions posées et 3) le lien avec les thèmes dans Les Autobiographies.

Figure 10 – Tableaux des questions pour les groupes expérimentaux

Semaine	Questions posées dans les <i>focus groups</i>	Questions correspondent aux thèmes des Autobiographies
1	<p>Cherchez une photo de la vie quotidienne, n'importe laquelle.</p> <p>Choisissez celle qui illustre une activité habituelle chez vous.</p> <p>Décrivez soigneusement la photo.</p> <p>Écrivez vos réflexions à propos de cette photo. Que montre cette photo de vos valeurs culturelles ? Qu'est-ce que la photo montre par rapport au temps et à l'espace dans votre culture ?</p>	<p>Cette semaine ne correspond pas aux <i>Autobiographies</i></p>

<p>2</p>	<p>Pensez à une expérience interculturelle où vous avez été surpris, déçu, contrarié ou qui vous a plu. Cette expérience peut être par exemple une rencontre qui s'est déroulée chez vous, en France ou dans un autre pays étranger.</p> <p>2. Décrivez cette rencontre :</p> <p>a. Où étiez-vous ? Avec qui ?</p> <p>b. Qu'est-ce qui s'est passé ?</p> <p>c. Qu'avez-vous ressenti ? Qu'est-ce que l'autre personne a ressenti ? (Essayez de l'imaginer.)</p> <p>3. Qu'avez-vous appris de cette expérience ?</p> <p>Option : ajouter une photo ou faire un dessin pour représenter votre « rencontre surprenante ».</p>	<p>1 – La Rencontre</p> <p>2 – L'autre personne ou les autres personnes</p> <p>3 – Vos sentiments</p> <p>4 – Les sentiments de l'autre personne</p>
<p>3</p>	<p>Pensez à une expérience interculturelle où vous avez été surpris, déçu, contrarié ou qui vous a plu. Cette expérience peut être par exemple une rencontre qui s'est déroulée chez vous, en France ou dans un autre pays étranger.</p> <p>2. Décrivez cette rencontre :</p> <p>a. Où étiez-vous ? Avec qui ?</p>	<p>1 – La Rencontre</p> <p>2 – L'autre personne ou les autres personnes</p> <p>3 – Vos sentiments</p>

	<p>b. Qu'est-ce qui s'est passé ?</p> <p>c. Qu'avez-vous ressenti ? Qu'est-ce que l'autre personne a ressenti ? (Essayez de l'imaginer.)</p> <p>3. Qu'avez-vous appris de cette expérience ?</p> <p>Option : ajouter une photo ou faire un dessin pour représenter votre « rencontre surprenante ».</p>	<p>4 – Les sentiments de l'autre personne</p>
<p>4</p>	<p>Pensez à 'une expérience interculturelle qui a remis en question un stéréotype que vous aviez sur un certain groupe de gens. Cette expérience peut être par exemple une rencontre qui s'est déroulée chez vous, en France ou dans un autre pays étranger.</p> <p>Décrivez ce que vous pensiez avant cette rencontre. À votre avis, pourquoi ?</p> <p>Décrivez la rencontre :</p> <p>a. Où étiez-vous ? Avec qui ?</p> <p>b. Qu'est-ce qui s'est passé ?</p> <p>c. Qu'avez-vous ressenti ? Qu'est-ce que l'autre personne a ressenti ? (Essayez de l'imaginer.)</p>	<p>1 – La Rencontre</p> <p>2 – L'autre personne ou les autres personnes</p> <p>3 – Vos sentiments</p> <p>4 – Les sentiments de l'autre personne</p> <p>8 – Recours aux comparaisons pour mieux comprendre</p>

CHAPITRE 5 : QUESTIONS D'INVESTIGATION ET DE MÉTHODOLOGIE

	<p>A quel moment avez-vous changé d'avis sur l'autre personne ? ou sur la rencontre ? Étiez-vous surpris, déçu, contrarié ou content ? C'était une rencontre positive ou négative ?</p> <p>Les gens comparent souvent certaines caractéristiques d'autres groupes ou cultures avec des caractéristiques semblables de leur propre groupe ou culture. Est-ce que c'est ce que vous avez fait ? est-ce que cela vous a permis de comprendre ce qui se passait ?</p> <p>L'expérience vous a-t-elle transformé ? Si oui, comment ?</p> <p>Option : ajouter une photo ou faire un dessin pour représenter votre rencontre.</p>	
5	<p>Pensez à 'une expérience interculturelle qui vous a révélé un lien avec un type de groupe ou communauté. (Cette identification peut être en lien avec votre pays d'origine, la religion, la sexualité, la faite que vous soyez un homme ou une femme, vos goûts vestimentaires...etc.) Cette expérience peut s'être par exemple une rencontre qui s'est déroulée chez vous, en France ou dans un autre pays étranger.</p> <p>Décrivez ce que vous pensiez avant cette rencontre. À votre avis, pourquoi ?</p>	<p>1 – La Rencontre</p> <p>2 – L'autre personne ou les autres personnes</p> <p>3 – Vos sentiments</p> <p>4 – Les sentiments de l'autre personne</p>

	<p>Décrivez la rencontre :</p> <p>a. Où étiez-vous ? Avec qui ?</p> <p>b. Qu'est-ce qui s'est passé ?</p> <p>c. Qu'avez-vous ressenti ? Qu'est-ce que l'autre personne a ressenti ?</p> <p>(Essayez de l'imaginer.)</p> <p>A quel moment vous êtes-vous identifié avec ce groupe ? Étiez-vous surpris, déçu, contrarié ou content ? C'était une rencontre positive ou négative ?</p> <p>L'expérience vous a-t-elle transformé ? Si oui, comment ?</p> <p>Option : ajouter une photo ou faire un dessin pour représenter cette rencontre.</p>	
--	--	--

La réflexion et la décentration vont en concert ensemble, mais seulement dans certaines conditions. Comme Abdallah-Pretceille (2008) nous explique, la décentration n'est pas une aptitude innée, il faut une approche « systématisé et objectif » (ibid., 225) pour le faire marcher. C'est pour cette raison que j'ai mise en place une approche systématique qui poussait les étudiants vers la réflexion, la décentration et la co-création du sens. Bien que juste la réflexion n'est pas assez selon Dervin (2009, 2011, 2013) et Auger (2007, 2009), il a fallu incorporer un volet avec les connaissances. Donc les notion clef pour les semaines étaient les suivants : 1) la culture, 2) une rencontre interculturelle, 3) la contextualisation, 4) les stéréotypes et 5) les identifications. Les concepts clefs abordés tout au long des séances en groupe étaient fondamentaux pour parler d'une expérience interculturelle et puis pour la reconnaissance de l'unicité d'une expérience avec les sentiments. Si

nous avons abordé un thème qui était difficile à comprendre ou à discuter pendant la séance, nous avons rattrapé la notion dans la semaine suivante pour renforcer les idées ou les réflexions.

Des Participants

Trente-quatre étudiants de dix différents pays ont accepté de participer à la recherche dans les deux différents pays, la France et les États-Unis. Il y avait 17 étudiants témoins et 17 dans les groupes expérimentaux. Toutefois, les groupes de témoins ont perdu 5, donc j'ai compté 12 à la fin, et les groupes expérimentaux, un étudiant, donc 16 étudiants. Il y avait 13 hommes et 21 femmes entre les âges de 18 à 26 ans qui sont venus dans un autre pays pour étudier la langue pour un ou plusieurs semestres.

5.1 Dénomination/invitation des participants

Le nombre de personnes par groupe est recommandé entre 4 et 12 par Krueger (1994) pour effectuer un focus group. Dans mon étude, pour les deux groupes expérimentaux, il y avait 4 à 5 participants par groupe, et deux groupes pour chaque pays. Donc ce chiffre représente un total de 9 participants par pays qui sont venus régulièrement aux séances. En parallèle, dans les groupes témoins pour les deux pays, il y avait 2 groupes de 3 à 6 personnes. Les tableaux ci-dessous présentent les nombres de participants pour les groupes témoins et expérimentaux ainsi que la durée des séances.

Figure 11 – « Groupes témoins 1 et 2 » en France et aux États-Unis

Pays et groupe	Durée Enregistrée : minutes	Nombre de participants	Date
France, groupe 1 - avant	106	6	23/02/2016
France, groupe 2 - avant	45	3	03/03/2016
France, groupe 1 - après	46	5	07/04/2016
France, groupe 2 - après	47	3	07/04/2016
États-Unis, groupe 1 - avant	110	4	11/06/2015
États-Unis, groupe 2 - avant	33	4	18/06/2015
États-Unis, groupe 1 - après	18	1	24/07/2015
États-Unis, groupe 2 - après	33	3	22/07/2015

Figure 12 – « Groupes expérimentaux 1 et 2 » en France et aux États-Unis

Pays et groupe	Durée Enregistrée : minutes	Nombre de participants	Date
France, groupe 1 - avant	46	6	02/03/2016
France, groupe 2 - avant	58	2	03/03/2016
France, groupe 1 - après	51	4	09/04/2016
France, groupe 2 - après	48	4	09/04/2016
États-Unis, groupe 1 - avant	42	4	09/06/2015
États-Unis, groupe 2 - avant	33	5	10/06/2015
États-Unis, groupe 1 - après	46	3	22/07/2015
États-Unis, groupe 2 - après	42	5	23/07/2015

5.2 Les participants en France

Les participants en France du IEFÉ (*Institut d'Étude Français pour les Étrangères*) à l'Université de Paul-Valéry Montpellier III ont été contactés environ 2 semaines avant le début des séances de *focus groups*. Ils ont été recrutés en personne pendant leur cours de « civilisation française », enseigné par le directeur du programme. Après une présentation de la recherche, j'ai invité les étudiants à participer à l'étude. Le niveau de langue française pour les étudiants dans la classe était entre B2 à C1. Les étudiants qui ont voulu participer m'ont donné leurs emails pour les contacter. Je les ai répartis dans des groupes selon leur intérêt d'engagement, par exemple juste 2 séances (les groupes témoins) ou toutes les 7 séances (les groupes expérimentaux).

La motivation est très importante pour les participants ainsi que le fait qu'ils se sentent impliqués dans le projet de recherche (Krueger : 1994), et donc tant le directeur (leur professeur), comme la chercheuse (moi, une ancienne étudiante du programme) ont encouragé les étudiants à participer afin de partager leurs expériences, et pratiquer encore plus la langue française. En outre, Morgan (1998) suggère une compensation financière, mais à cause du manque des moyens financiers, j'ai opté pour la motivation d'une « *bénéfice personnelle* » (Krueger : 1994), et (Agar : 1980).

Les étudiants qui ont participé dans les groupes expérimentaux et témoins avaient un niveau de langage (le français ou l'anglais) assez haut pour pouvoir s'exprimer en groupe. J'ai estimé qu'un niveau B2 ou C1 de langue était indispensable car les étudiants avaient besoin de raconter des histoires des rencontres et des réflexions sur leur expérience. Ce niveau était également essentiel pour l'écoute des histoires et le besoin des membres du groupe de poser des questions aux autres et dialoguer. Enfin, la recherche doit respecter les codes d'éthique et de la confidentialité (Krueger, 1994 ; Morgan & Scannell 1998) et garder l'anonymat des participants.

5.3 Les participants aux États-Unis

Les participants aux États-Unis du programme *English as a Second Language* à *Eastern Michigan University* ont été contactés une semaine avant le début des séances. Ils étaient recrutés avec l'aide de la directrice des Initiatives Internationales qui est devenue la co-directrice de la recherche, Elisabeth Morgan. Comme administratrice ainsi que professeure des étudiants internationaux, elle facilitait le lien avec un groupe des étudiants du programme intensif de langue. Ce groupe de 9 étudiants est devenu le groupe expérimental. Ensuite, le recrutement d'un groupe témoin a été fait avec l'aide d'un autre professeur de langue dans la salle de classe. Malheureusement, trois étudiants parmi les quatre personnes dans ce groupe ont arrêté leurs études à l'université avant la fin du semestre et donc l'étude ne comprit qu'un étudiant dans le groupe

témoin. Le deuxième groupe témoin a été recruté dans les corridors en route de cours d'anglais. Ce groupe, cependant, avait un niveau B1. Donc, tous les restes des groupes ont eu un niveau entre B2 et C1.

Comme l'expérience se déroulait pendant le semestre le plus court de l'année (d'été), il était important de commencer tout de suite afin de compter sur les 7 semaines de l'étude. Les démarches (réservation des salles, organisation des groupes) ont été rapidement effectuées comme le temps était limité. Comme le groupe en France, les étudiants ont vu les séances comme une avantage personnel (Krueger : 1994), (Agar : 1980) - pour s'entraîner à l'oral et aussi donner la place pour la réflexion sur leur expérience à l'étranger.

5.4 Composition des groupes

Tous les participants sélectionnés pour cette étude participent à un programme intensif de langue étrangère, français ou anglais. Pour mon étude en France, les nationalités des participants étaient : la Russie, la Colombie, les États-Unis, la Chine, le Japon, la Corée, et la Norvège. Dans les groupes aux États-Unis, les nationalités des participants étaient : l'Arabie Saoudite, l'Inde et la Chine. Tous les participants en France au moins ont étudié une autre langue, notamment l'anglais, et quelques-uns ont habités dans les autres pays. Dans les groupes des étudiants aux États-Unis, il y avait juste deux qui ont étudié une autre langue qui n'était pas l'anglais. Les âges variaient entre 18 ans et 26 ans. Pour la plupart des étudiants, le période de cette étude représentait le premier semestre qu'ils ont passé dans le programme intensif de langue, ou la première année dans le pays étranger. Pour quelque 'uns, ils ont passé plusieurs années dans le pays (plutôt dans les étudiants aux États-Unis).

J'ai décidé de ne pas intégrer des participants du pays cible dans les groupes (des participants français en France ou des américains aux États-Unis). Dans une situation où un participant serait la

seule personne de son pays (et en plus le pays d'accueil), il/elle peut sentir comme « représentant » du pays et obliger « d'expliquer » sa culture ou pays. Surtout comme d'autres dans le groupe certainement chercheraient des explications des malentendus ou rencontres interculturelles. En outre, l'objectif de cette étude n'était pas de soutenir qu'ils s'adaptent à un nouveau pays, mais le but était de favoriser le développement des compétences interculturelles (et tester cette hypothèse).

5.5 Fiabilité des données

Une recherche qui implique plusieurs pays ou des contextes différents comme dans notre cas, les États-Unis et la France, forcément soulève des données éventuellement influencées par ces différences. Les étudiants aux États-Unis participaient au programme intensif d'été tandis que les étudiants en France faisaient leurs études pendant un semestre d'hiver. Le campus pendant l'été est presque vide d'étudiants et donc, il n'y a peut-être pas les mêmes opportunités sur le campus pour parler en anglais pendant cette période. Par contre, en France pendant l'hiver le campus est plein d'étudiants et il y a beaucoup plus de moments de contact sur le campus. Cela dit, les interactions entre les étudiants internationaux et les étudiants sur place dépendent toujours de multiples facteurs dans le contexte de la vie d'un individu comme la personnalité, la motivation, la situation du logement...etc. L'implication suggère que le transfert éventuel des résultats est susceptible d'être utilisé dans les contextes similaires.

Pour répondre à l'éventuel problème que décrit William Labov (1972) à savoir le paradoxe de l'observateur, j'ai choisi de ne pas relever le vrai but de notre étude. Le but de l'étude était décrit aux participants comme, « l'enregistrement des expériences quotidiennes des étudiants universitaires qui habitent dans un pays étranger ». De cette façon, la parole des étudiants n'était pas focalisée sur la manière « correcte », « attendue » de parler d'une culture, d'un pays ou d'une personne d'une autre nationalité.

Conclusion

Dans mon étude, je tâche de mettre en place un contexte de dialogue sur les rencontres interculturelles. Les participants sont des étudiants des programmes intensifs de langue en France et aux États-Unis. L'outil des *Autobiographies des rencontres interculturelles* facilite les conversations autour des certaines rencontres en profondeur. En même temps, l'intégration de certaines notions et une posture de « guide », enrichissent cet outil pour une utilisation plus ciblée vers un certain public. Mon but est de repérer les différentes voix qui apparaissent dans les discours des participants à travers les théories de l'énonciation et du dialogisme.

Ce chapitre avait pour but de discuter le cheminement vers la genèse de mon étude et les transformations toute au long les derniers 5 ans de sa mise en place. Le but au début reste le même – suivre l'évolution d'un éventuel développement des compétences interculturelles dans le discours des étudiants universitaires en mobilité – néanmoins la façon de l'atteindre a changé.

PARTIE 2 : LE DISCOURS D'ÉTUDIANT, LES QUESTIONS D'ANALYSE ET LE DIALOGISME

Cette deuxième partie est consacrée à une première analyse des données de cette étude. Les deux chapitres correspondent à la logique suivante : le chapitre 6 explore et justifie mon choix d'analyse. Il présente l'analyse de discours par les théories d'énonciation et justifie mon utilisation de la notion de dialogisme. Le chapitre 7 aborde les différents thèmes qui émergent dans les groupes aux US et en France. Il représente à première vue le corpus en soulignant les différents thèmes abordés ainsi que les différences entre les deux groupes.

CHAPITRE 6 : UNE APPROCHE D'ANALYSE

Ce chapitre s'intéresse à l'approche de l'analyse des données et sa relation avec le dialogisme, la nature des *focus groups* ainsi que le rôle de la chercheuse. Il s'agit de tracer au travers d'une réflexion, les méthodes d'analyse et le lien avec l'approche du *learning partnerships* déjà exposée antérieurement.

1. Le dialogisme

Au début du XXe siècle, Émile Durkheim, sociologue français, célèbre pour ses contributions à l'éducation, a écrit à propos de l'individu en société. Il souligne que la société « ne peut vivre que s'il existe entre ses membres une suffisante homogénéité » (1922 : 102). Par contre, selon lui, la diversité est tout à fait nécessaire pour la collectivité (*Ibid*). Dans le discours à ce moment-là, la tension est évidente - la tension entre l'individu avec son hétérogénéité et l'individu qui participe dans la société et qui porte des caractéristiques homogènes. Quelques années plus tard et dans un autre contexte, celui du totalitarisme, le philosophe russe, Mikhaïl Bakhtin constate un phénomène de tension également. Alors que ses idées n'étaient pas traduites pour le monde occidental jusqu'aux années 1970, Bakhtin ouvre une discussion sur la polyphonie des voix avec ses contemporains. Cette idée de la polyphonie se trouve chez Bakhtin dès 1929 (Dendale & Coltier : 2006).

La vision du dialogisme, partagée par Volosinov, Medvedev et Bakhtin, qui est liée à l'échange humain a été diffusée par de nombreux champs académiques. Dans le champ de la psychologie sociale et du développement, il existe de nombreuses idées qui coïncident avec la notion des voix multiples dans chaque individu, comme celles de Lev Vygotsky (1979). Vygotsky aborde la notion de la conscience et la capacité de l'être humaine à connaître la conscience de l'autre, « *...the psychological possibility of knowing other minds, the conscious character of the three major fields of empirical psychology (i.e., thinking, feeling, and will), the concept of the unconscious, the evolution of consciousness, and its identity and unity* (1979, section III). L'idée aussi met aussi l'accent sur l'émergence de la prise de conscience de l'acte de parler comme inhérent à l'expérience sociale. Il constate que le langage et l'expérience sont « *completely parallel with one another* » (*ibid* section VI). Les idées de l'interaction étayent donc la vision dialogique et le monde dialogique.

Sans doute, Vygotsky et en parallèle G. H. Mead ont été des pionniers dans le dialogisme avec ces deux postulats de pensée : 1) le langage et la communication jouent un rôle primordial dans le développement de l'être humain et 2) le dialogue ne se passe pas que face à un autre mais il peut se passer aussi avec soi-même. En outre, le dialogue « *echoes the voices of discourses that were held elsewhere at other times and in other situations...* » (Grossen & Orvig, 2011: 493). Donc, le dialogue comprend plusieurs voix dans plusieurs contextes qui peuvent dépasser la temporalité. Malgré cette tendance à focaliser sur la nature multiple et dynamique d'un individu, Grossen et Orvig (2011) soulignent l'importance de prendre en compte le basculement entre la stabilité et le changement.

1.1 La polyphonie des voix

Comme philosophe et critique de littérature, Bakhtin n'a pas limité ses idées à la littérature, mais disait que la notion du dialogisme se prête à tous les échanges de la communication ainsi que le

langage qui va avec. Le dialogue existe dans toutes les interactions sociales, la vie, par sa nature est dialogique. Bakhtin explique que,

Life by its very nature is dialogic. To live means to participate in dialogue: to ask questions, to heed, to respond, to agree, and so forth. In this dialogue, a person participates wholly and throughout his whole life: with his eyes, lips, hands, soul, spirit, with his whole body and deeds. He invests his entire self in discourse, and this discourse enters into the dialogic fabric of human life, into the world symposium...Every thought and every life merges in the open-ended dialogue. Also impermissible is any materialisation of the word: its nature is also dialogic. (1984 : 293)

Cette idée dans certains cercles académique a réorienté la problématique du discours. Donc, au lieu de se concentrer sur l'individu et ses pensées, ses sentiments, sa voix interne...etc., l'accent est mis sur l'interdépendance entre le soi et les autres. L'individu habite dans le monde avec « l'autre » et donc les limites du soi ne sont pas trouvées dans le « je » mais elles sont en relation avec « L'autre » (Marková et al. : 2007). « *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* » (Ibid: 8). Bakhtin conceptualise le dialogue comme toujours opposé, en conflit ou même le décrit comme des perceptions divergentes. À cet effet, la tension qui est créée permet une dynamique active où le dialogue est toujours évolutif et toujours ouvert aux changements et peut aller dans différentes directions.

Comme critique d'œuvres fictionnelles, la vision de Bakhtin était d'utiliser la fiction pour voir le monde avec une sublime compréhension, avec une optique qui atteint une forme d'objectivité. Mais cette forme d'objectivité ne s'inscrivait pas dans le sens traditionnel du monde occidental mais plutôt comme une vision polyphonique ou un monde qui était multi-centré. Cette vision libère le

lecteur des vues étroitement subjectives, c'est-à-dire lui donne le « *sublimity of freed perspectives* » (Loc 264, Bakhtin : 1984). Cette nouvelle perspective qui embrasse la polyphonie des voix touche une réalité qui est peu réalisée dans le cerveau humain comme cette complexité est difficile à saisir. Les idées des « multiples-voix » sont expliquées par Wayne Booth, professeur de littérature et critique de littérature américaine,

We come into consciousness speaking a language already permeated with many voices-a social, not a private language. From the beginning, we are 'polyglot,' already in process of mastering a variety of social dialects derived from parents, clan, class, religion, country. We grow in consciousness by taking in more voices as 'authoritatively persuasive' and then by learning which to accept as 'internally persuasive.' Finally, we achieve, if we are lucky, a kind of individuality, but it is never a private or autonomous individuality in the western sense; except when we maim ourselves arbitrarily to monologue, we always speak a chorus of languages. Anyone who has not been maimed by some imposed 'ideology in the narrow sense,' anyone who is not an 'ideologue,' respects the fact that each of us is a 'we,' not an 'I.' Polyphony, the miracle of our 'dialogical' lives together, is thus both a fact of life and, at its higher reaches, a value to be pursued endlessly. » (Loc 278, Ibid)

La notion de la polyphonie inclut, forcément, l'idée de l'interaction entre les voix, une interaction qui englobe toutes les interactions : soit externe (avec quelqu'un d'autre) soit interne (avec les voix multiples de soi-même). Ainsi, la polyphonie implique que les voix intérieures ne se produisent pas de la même façon pour le locuteur ; il y a des voix qui parlent plus fort que les autres (Kerbrat-Orecchioni: 1998). Cette polyphonie des voix, dit Vion (2010), n'est pas le dialogisme en soi-même, mais elle concerne des effets sur l'énoncé dans le discours.

1.2 La tension entre la monophonie et la polyphonie

Bakhtin (1984) a capté une notion de la voix assez large entre l'art et le langage, l'unicité et l'individualité. Il utilise une image pour démontrer les deux tendances de l'être humain. La double image englobe une sorte de tension et contradiction dans l'identité et la voix de l'être humaine. Dans la première vision, il imagine une centrifuge des voix qui expulse et fractionne la personne de plus en plus loin dans un chaos présumé. La deuxième vision imagine une force centripète des voix qui amène la personne vers une mono-identité. À cet effet, cette notion/vision empêche que la personne soit débordée par la fluidité et la variété (Loc 283). Cette contradiction de la nature humaine est au cœur du dialogisme et des interactions. Il rend des jugements limités et expansifs à la fois. Donc, le travail de cette étude essaie d'englober et de demeurer dans les contradictions pour pouvoir comprendre désormais leurs impacts sur le contexte.

Les travaux des psychologues Tajfel et Turner (1982) captent bien le sens de débordement mental en ce qui concerne la compréhension de l'autre avec sa complexité. L'être humain fait des catégorisations systématiquement pour éviter justement cette sensation d'incompréhension et il/elle se différencie du groupe ou s'approche de certains groupes. Cette démarche d'exagération crée des alliances qui poussent ses membres vers cette force centripète et monologique. L'unité des groupes ne laisse pas la place pour saisir la complexité de chaque membre.

Donc, il est important de prendre en compte les images décrites ; dans les données car il y aura toujours des catégorisations, des généralisations et des mono-interprétations des situations ou des histoires. C'est justement dans ces cas où il est utile de faire déconstruire des situations, des stéréotypes...etc. Certes, il est important d'analyser l'intégralité des énoncés dans le contexte car tout se passe dans un processus collectif, continu et évolutif.

1.3 Le chaîne des énoncés et les différents contextes

Puisque le dialogue consiste à des activités de création et de (co-)construction du sens dans un espace socio-culturel et temporel alors le dialogue a un esprit de continuité. Alors que l'interaction se passe dans un moment dans l'histoire, selon le dialogisme, les énoncés sont une continuation de sens, des actes de parole, du discours. En 1970/71 Bakhtin a écrit, « *...there can be neither a first nor a last meaning; [anything that can be understood] always exists among other meanings as a link in the chain of meaning, which in its totality is the only thing that can be real. In historical life this chain continues infinitely, and therefore each individual link in it is renewed again and again, as though it were being reborn.* » (Bakhtin, 1986 : Loc 283) Tout discours dans cette perspective dialogique est traversé par des discours antérieurs ainsi que par « l'anticipation de sa réception » (Vion, 2010 : 8). Cette image de continuité et la complexité des mots, du sens, des idées etc.... entrelacés souligne la nature du dialogue entre des interlocuteurs et est alors primordial à prendre en considération dans la démarche d'analyse.

Comme les interactions et les énoncés sont toujours en changement et en évolution, le contexte est essentiel pour l'analyse. Dans une période où l'étude de la linguistique était pleinement conçue comme un système linguistique des formes, Volosinov (1973) constate l'importance du contexte comme il a écrit, « *the meaning of a word is determined entirely by its context. In fact, there are as many meanings of a word as there are contexts of its usage.* » (79) Il insiste sur le fait que le langage n'est pas qu'un système linguistique mais les paroles dans les actes d'énonciation entre les locuteurs se passent toujours dans un certain contexte et c'est là, où, la forme et le contexte se rejoignent pour faire du sens (*Ibid.* : 70). En même temps il reconnaît que le mot est une unité et il ne peut pas être fractionné. C'est le paradoxe de l'unité et de la multiplicité. Marková éd. (2007) soutient également ce point de vue en donnant l'exemple des proverbes dans différentes langues. De prime abord, il semblerait qu'il existe des messages dans les proverbes qui se contredisent (donc on parle

des phrases) mais quand chacun est examiné dans son propre contexte d'origine, les deux idées peuvent avoir du sens. Donc, pour mon étude, il est essentiel d'examiner les mots, les phrases, les idées et les interactions entre les locuteurs dans l'optique de contextes spécifiques.

2. La posture de la chercheuse et l'accompagnement dans la démarche réflexive

Les notions qui sont disséminées dans les chapitres de cette étude comme par exemple ; une recherche pour valoriser l'autre et trouver moins de discrimination ainsi plus d'égalité... une reconnaissance des différentes voix dans soi et l'autre... une méfiance des « vérités connues » pour favoriser la connaissance de quelque chose de nouveau – toutes ces notions sont apparues dans certains systèmes ou certains contextes bien différents.

3. La valorisation de la voix de l'étudiant, l'apprentissage en contexte et la co-construction du sens

Paulo Freire (1970), en abordant les thèmes de l'oppression, ciblait la question de l'éducation et la relation entre le professeur et l'étudiant : l'ignorance supposée sur l'étudiant justifie la présence du professeur. Cette même projection de l'ignorance sur l'autre est la base de l'idéologie de l'oppression. Dans le cas d'un étudiant, il/elle accepte son état d'ignorance comme un esclave et dans ce sens justifie le rôle du professeur comme son opposé. Freire nous prie de trouver une solution pour cette « *teacher-student contradiction, by reconciling the poles of the contradiction so that both are simultaneously teachers and students* » (45). L'idée radicale de Freire propose une relation qui est plus égalitaire entre l'étudiant et le professeur où les idées de l'étudiant sont non seulement reconnues mais aussi valorisées et utilisées pour enseigner et diriger. Cette alerte contre « un système

d'éducation bancaire 4» (46) (dont le professeur fait des « dépôt(s) de connaissance » pour les étudiants) va de concert avec la notion d'accompagnement de Baxter-Magolda (2004) et les « *learning partnerships* ». Bien sûr, il y a des challenges dans la salle de classe de langues où les professeurs ont un niveau supérieur de langue mais je vois ces idées comme un point de départ, essentiel de considérer.

La notion d'un partenariat implique une certaine posture pour les didacticiens/experts envers les étudiants engagés. Le premier principe constate la valorisation de la capacité de l'étudiant à connaître (Baxter Magolda, 2004 : 43). Dans un sens traditionnel de l'éducation, l'apprenant reçoit des informations mais Baxter Magolda & King prennent une autre posture ou l'apprenant s'approprie ses idées et ses histoires. Pour cette étude, il est primordial que les étudiants puissent réfléchir sur leurs expériences, librement, comme des auteurs de leurs propres histoires. Néanmoins, il est clair que mes questions et mes réactions vont forcément avoir une influence sur le discours des étudiants. Le deuxième principe place l'apprenant dans sa propre expérience. Donc, la leçon n'est pas sur quelqu'un d'autre ou l'expérience de quelqu'un d'autre mais sur l'expérience que l'étudiant apporte à la conversation. Cette recherche est uniquement basée sur les expériences des étudiants et ne concerne pas d'autres matériaux en dehors d'eux. Le troisième principe de Baxter Magolda & King porte sur la co-construction de sens (*ibid*). Comme pour Canale & Swain qui font de l'étudiant le centre de son propre apprentissage avec la méthode de communication dans le domaine d'apprentissage des langues (1970), Baxter Magolda & King introduisent également ce modèle d'interaction avec la co-construction de connaissance entre l'étudiant et les didacticiens/experts/chercheurs. Leur modèle a eu les mêmes objectifs (dans son propre contexte)

⁴Ma traduction.

que plusieurs autres dans un contexte plus large ou international : aider l'étudiant à avoir « *multiple ways of knowing* ».

Pour ma recherche, cette posture était importante comme j'étais directement impliquée dans chaque séance avec les étudiants. Donc, la parole était largement laissée aux étudiants pour aller dans la direction qu'ils ont choisie. En même temps, le cadre de questionnement avec les thèmes (entrelacés avec des notions clés pour parler des rencontres interculturelles) a dirigé les conversations pour nous donner plus de co-construction de sens et un point pour commencer. En mêmes temps, il est nécessaire d'accepter ma propre implication dans le dynamique du groupe. Jean-Paul Narcy-Combes (2003), expert en tutorat et posture du guide, nous rappelle que, « il importe que l'individu concerné ou les individus concernés, aient le recul nécessaire pour comprendre les effets des émotions qui les gouvernent et la manière dont ces émotions, parfois contradictoires, les conditionnent à agir de façon automatisée et non-intentionnelle, à leur insu » (2).

A la fin de chaque séance, pour préparer le thème suivant, j'ai posé des questions aux étudiants pour les faire réfléchir sur les nouveaux mots clés. C'est-à-dire pour que les étudiants se familiarisent avec un terme comme, « les stéréotypes » en trouvant des exemples jusqu'à que je sois satisfaite de leur connaissance du mot. Pour les termes plus difficiles comme « les identités/identifications » nous avons passé plus de temps avec des exemples.

4. L'accompagnement et le dialogisme

Pour retourner au modèle de *Self Authorship*, il reflète, d'une certaine façon, les idées fondamentales du dialogisme, de sorte qu'il reconnaît différentes voix qui demeurent dans chaque individu. Il explique les « formules externes » (*Ibid.*) qui existent, Bakhtin parle de voix « normatives » (1984). Ce sont des voix d'autorité que chaque personne porte en elle. Dans la théorie de *Self*

Authorship, éventuellement, alors que l'individu parcourt sa vie avec des moments perturbants et peut-être avec de la guidance, il/elle peut reconnaître différentes voix et les différentes manières de les reconnaître. C'est dans cette reconnaissance que la personne peut s'approprier sa voix ou ses voix (*ibid.*).

Donc, comme le but des réflexions est de justement développer la compétence interculturelle et plus précisément, pourvoir glisser entre les voix multiples et les perspectives multiples, ce cadre de support pour les étudiants (avec la guidance d'une personne en dehors son groupe) est bien adapté à cette situation.

5. Les limitations du rôle de la chercheuse

Mon rôle dans les interventions comme chercheuse et guide était limité bien sûr par ma présence et sa possible conséquence dans la discussion. Pour commencer, comme à chaque fois j'avais un niveau supérieur de langue dans les groupes, les étudiants se tournaient vers moi pour les clarifications et le soutien langagier. Donc, mon rôle n'était pas que chercheuse mais aussi professeur des langues. Cette occurrence parfois a entraîné un questionnement de ma part pour comprendre les problèmes langagiers cela a entraîné plus de participation des autres présents pour résoudre le problème.

Pour le groupe aux États-Unis, comme je suis américaine, il y avait des moments où ils me demandaient « d'expliquer » le point de vu d'une américaine. Donc, le challenge pour moi, dans ce cas, était d'essayer de représenter mon opinion comme « une américaine » qui ne peut pas représenter tout le monde. Pour le groupe en France, ils m'ont intégrée dans leur groupe comme « autre étrangère » des fois et me demandaient mes propres expériences. Dans les deux cas, le but

pour moi était de participer comme moi-même et non comme « autorité » sur les « américains » ou les « français » ou « une expérience à l'étranger ».

Les deux types de données collectées dans les interventions, *focus groups* et les journaux électroniques, posent des problèmes de fiabilité et de validité - dans la mesure où c'est la chercheuse qui a effectué les interventions et que c'est cette même chercheuse qui va également interpréter les données. Bien sûr, il y a toujours le problème du Paradoxe de l'observateur comme la chercheuse était toujours présente dans les séances de discussion (Labov : 1973). Nous ne pouvons pas savoir comment les étudiants auraient parlé sans elle sur les sujets présentés.

6. Les focus groups et une approche dialogique

La place des *focus groups* dans le contexte de la recherche, forcément, a mis l'accent sur une forme d'interaction entre les membres présents. Si j'avais opté pour un questionnaire au lieu d'un *focus group*, le traitement des données illustrerait ce choix et les données seraient traitées séparément. Les *focus groups* se prêtent naturellement au partage entre les interlocuteurs quand ils expriment « *knowledge, ideas, story-telling, self-presentation, and linguistic exchanges within a given cultural context* » (Barbour et Kitzinger, 1998 : 5). Et donc, avec cette nature de partage, de co-construction et de circulation des idées, les participants au dialogue oscillent entre auditeurs et locuteurs. Un thème glisse dans un autre thème et il peut revenir encore dans un moment imprévu. De la même manière que les thèmes glissent, les positionnements des interlocuteurs peuvent changer à tout moment. Donc, la dynamique créée par ce groupe est toujours dans un optique dialogique où il existe des voix entrelacées avec des possibles mutations et réorientations. Les données sont traitées dans une optique qui considère que les énoncés ne sont pas isolés mais qu'ils demeurent dans un contexte et dans une série d'interactions qui portent plusieurs voix.

Dans cette idée de dialogisme qui est par nature une approche qui incarne le changement, les concepts de « validité » et de « fiabilité », fondamentaux, pour tester leur valeur scientifique, sont difficiles à attribuer aux *focus groups*. Néanmoins, nous avons eu recours à ces approches qui ont servi comme outil pour traiter les énoncés en conjonction avec les énoncés des autres : l'analyse du discours.

7. Le discours des participants

Dans la partie méthodologique de ma recherche, je m'efforce d'identifier les positionnements identitaires des participants dans le contexte des étudiants en mobilité universitaire. Pour ce faire, je me tourne vers les outils d'analyse du discours à la française et plus particulièrement des théories de l'énonciation (Kerbrat-Orecchioni, 1990). Comme mon étude est basée sur l'interaction entre différents membres du groupe, je me réfère également à l'approche du dialogisme issu du Bakhtin (1977) et plus récemment abordée par Blommaert (2009), Grossen & Orvig (2011), Vion (2000), Dendale & Coltier (2006), Bres & Mellet (2005, 2009) et Marková et al. (2007).

7.1 Une analyse de contenu

Dans une manière traditionnelle d'analyse, il est commun de faire une analyse de contenu dans le but de faire émerger les thèmes et d'avoir une vision globale des idées discutées par les membres du groupe. Néanmoins, pour cette étude, alors que j'examine les thèmes qui émergent pendant les séances (voir chapitre 2), l'analyse est axée principalement sur les façons de s'exprimer et les manières d'interagir avec l'autre. Je m'intéresse aux positionnements des interlocuteurs face aux sujets qu'ils apportent au groupe ainsi qu'aux transformations des énoncés tout au long des

séances. L'analyse de contenu classique ne correspond pas aux buts précités et par ailleurs il ne comprend pas le fait que le discours est intrinsèquement dialogique (Marková *et al.* : 2007).

7.2 Analyse de discours

Depuis des années 1960 et 1970, l'analyse du discours a élargi son champ d'application. Aux États-Unis, il est issu du champ du domaine linguistique : la linguistique descriptive avec des chercheurs comme Pike (1967), Grimes (1975) et Halliday & Hasan (1976). Elle s'est désormais étendue aux champs qui concernent la vie humaine et la communication : des études culturelles, la psychologie, la philosophie, l'anthropologie et la sociologie. Aujourd'hui elle concerne les champs de la géographie, les interactions hommes-machines, la médecine, le droit, la politique publique et le domaine des affaires (Johnstone, 2008 : 7). Dans les États-Unis et les autres pays anglo-saxon, le genre de l'analyse de conversation (Sidnell et Stivers *et al.* : 2013) est largement connu et utilisé (Maingueneau : 1996). Néanmoins, linguiste français, Dominique Maingueneau a remarqué que les influences sont différentes sur le champ de l'analyse de discours selon le pays. Par exemple, aux États-Unis, l'analyse de discours est plus marquée par les champs de l'anthropologie et la sociologie, tandis qu'en France il est marqué plutôt par le champ de la linguistique, l'histoire, la philosophie et la psychanalyse (*Ibid.*). Michel Pêcheux a été une figure déterminante dans le panorama de l'analyse du discours à la française. Ses influences pendant les années 70 et 80 sont toujours évidentes dans le travail de certains experts, aujourd'hui.

Dans l'analyse de discours il y a plusieurs manières pour trouver le sens du texte selon Johnstone (2008). La première façon est de trouver le sens de ce que veut dire le locuteur, c'est-à-dire, chercher l'intention de la personne qui a fait l'énoncé. La deuxième façon de découvrir le sens d'un extrait est de chercher le sens des mots, même, par exemple en recherchant dans le dictionnaire. La troisième façon de faire cette tâche est d'explorer avec le public, en disant que c'est eux qui

peuvent faire sortir le sens car ce message leur était destiné. Aujourd'hui, nous combinons tous les différents volets du discours pour trouver le sens : le locuteur, le public et le texte avec le contexte où l'acte de discours s'est passé. Certainement que le sens ne demeure pas dans un seul volet ni une combinaison de tous mais il est dans la co-construction et l'interaction de tous les éléments qui sont présents. C'est pour cela que l'analyse doit prendre en considération des petites tranches de texte et tâcher d'expliquer leur sens au lieu de prendre de grosses collectes de données et faire des généralisations.

S'il y a des similitudes dans les contextes où les interventions interculturelles dans cette étude, par exemple – le fait d'être dans un campus, le fait de travailler avec des étudiants universitaires, le programme intensif de langues, un autre pays – je m'attends à constater des rôles identitaires, des postures, des positionnements et des thèmes émergents qui sont aussi similaires. Donc, même si les contextes ne sont pas identiques et les conditions ne peuvent pas toujours être les mêmes, cette étude doit tirer des pistes pour les autres programmes qui ont des volets semblables. Néanmoins, il ne faut pas tirer de conclusions hâtives sur les résultats de cette étude, sinon, je risque d'ignorer la multiplicité de ressources et des contraintes qui influence les actions humaines (Johnstone, 2008 : 269, 270).

7.3 *Le modus et le dictum*

Étant donné l'impossibilité d'analyser les pensées des participants de cette étude afin d'évaluer leur évolution pendant le période de la recherche, j'ai recours à l'observation et l'analyse de leur discours. Le discours est structuré par le contenu et l'interaction entre les participants : c'est-à-dire, il est constitué d'un *dictum* (le contenu) et d'un *modus* (la façon que le *dictum* est énoncé) (Bally, 1965 dans Dervin, 2011 : 113). Donc, dans chaque interaction le *dictum* est limité et incité par plusieurs cadres, dans ce cas, c'est l'outil, l'approche de la chercheuse et les expériences des

participants. En même temps, il est possible de dire qu'il est ouvert et expansif parce que c'est les participants qui déterminent les sujets dans chaque séance.

7.4 Discours et l'image

Dès que l'être humain énonce ses premiers mots, le langage le force à prendre des décisions importantes sur sa sélection de mots. Par exemple choisir des opposées : choisir « haut » ou « bas », « femme » ou « homme », entre autres. Cela crée une dépendance sur la catégorisation : à chaque carrefour, le cerveau prend des décisions linguistiques qui (on peut dire) influencent les pensées (Tajfel : 1982). Pendant les années 1960, l'Hypothèse de Sapir-Whorf et la notion de « relativisme linguistique » faisait un chemin dans le domaine linguistique et elle a créé une turbulence par rapport à la nature des langues et ses influences sur les pensées. Malgré tous les efforts d'abandonner les idées de ce « relativisme linguistique » la problématique est similaire aujourd'hui. Dervin (2011) décrit un phénomène d'une « dépendance aux images solides » (25) car le monde est perçu par les images (Augé : 2003 dans Dervin : 2011). Ainsi, dans notre imaginaire, les images sont statiques ou solides.

Dans le domaine de la psychologie, la notion du « *cross-categorical thinking* » (Keegan : 1990) est la capacité d'avoir deux pensées opposées à la fois. C'est surtout, pendant l'adolescence que nous développons cette capacité selon des théories de développement identitaire (Chickering : 1993) et ceci donne lieu à une crise identitaire (*Ibid.*). Comme les enfants et les adolescents, tout au long de leurs vies sont encouragées à construire et projeter une identité personnelle qui est cohérente et durable (comme « Elle est généreuse. »), le « *cross-categorical thinking* » qui est plutôt *liquide* pose des problèmes. Elle peut être généreuse et avare selon le contexte. C'est avec l'analyse de discours que je vise à dévoiler la bascule entre les différentes voix ou les différents positionnements utilisés par les locuteurs.

7.5 Les théories de l'énonciation

Les années soixante représentent un tournant par rapport aux anciennes façons de conceptualiser le langage dans ses formes qu'il s'agisse de phonologie, de morphologie, de lexique ou de syntaxe ou vers une optique qui prenait en compte les phénomènes communicatifs (Vion, 2000 : 14). Née des champs de l'ethnographie de la communication par Hymes et Gumperz, cette nouvelle vision vers les sciences humaines et vers la communication a ouvert les domaines de la pragmatique et des théories de l'énonciation (*Ibid.*). Ces idées ont rompu avec des conceptualisations qui étaient focalisées sur le message, le symbole et le « code ». Donc, ces nouvelles théories mettent un accent plus sur les interactions verbales, les activités et les processus ou les opérations et par conséquent, une problématique de l'interlocution.

Le dialogisme est travaillé aujourd'hui par de nombreux chercheurs dans des domaines divers. Une des branches de la linguistique se fonde sur le dialogisme. Les plus pertinentes pour notre étude, sont les théories de l'énonciation (Marnette : 2005). Ces théories sont inspirées par les travaux de Bakhtin (1984, 1986) et Bally (1965) et reflètent la vision que le langage (et le discours) n'est pas un système abstrait et isolé mais qu'il est connecté et influencé par les locuteurs et le contexte. Bakhtin jugeait inacceptable de faire une analyse du langage comme un système abstrait où le chercheur rendait une sorte d'*énonciation-monologue* (Vion : 2000). Selon les théories de l'énonciation, il y a la relation entre ce qui est dit et le fait de le dire. Et donc, l'énonciation (le processus qui produit un énoncé) se reflète dans la structure de l'énoncé. Selon Marnette (2005), « *One major research agenda of enunciation theory therefore involves the identification and interpretation of the linguistic traces through which the act of speaking and the beliefs and attitudes of a speaker leave their imprint on the surface structure of the text* » (20).

Cette vision de l'énonciation qui contient la complexité des voix et du contexte a été élaborée par d'autres chercheurs comme Dervin qui souligne la nature de la voix comme multiple et instable

(2013) ou Goffman qui décrit les différents « *footing* » (1987). Pour cette étude, les vocabulaires que je vais mettre en place sont pris du travail de Marnette et de son interprétation du travail de Oswald Ducrot (Marnette 2005 : 20) :

L'énonciation : l'acte ou le processus qui produit l'énoncé.

L'énoncé : la trace laissée par l'acte verbal..

Le sujet parlant : la personne physique qui produit l'énoncé

*Le locuteur : la personne responsable de l'acte d'énonciation qui se réfère comme
« je ».*

Je m'inscris dans une approche interactionnelle comme celle de Catherine Kerbrat-Orecchioni. Dans cette approche, « les énoncés ne sont plus envisagés comme des entités abstraites, débarrassées des contingences événementielles de leur énonciation mais comme des réalités déterminées par leurs conditions contextuelles de production/réception. » (1995 : 10). Donc, il ne faut pas considérer que l'émetteur ou le sujet parlant est tout seul dans son propre discours. En revanche, il est essentiel de prendre en compte les autres discours qui peuvent rentrer dans son discours. Kerbrat-Orecchioni (1995) souligne le fait que les actes de langage ne doivent pas être mis dans une taxinomie d'actes isolés comme dans les théories des actes de langage. Ils sont connectés dans l'ensemble de la co-construction du sens entre les locuteurs et ils peuvent représenter plusieurs voix d'énonciateurs selon le contexte et les voix évoqués. La parole est une activité sociale ; l'interaction verbale déroule d'un contexte social. Ces sentiments sont des échos de Gumperz et de Bakhtin, cela fait donc une place pour une approche qui est centrée sur une notion du dialogue, de l'interaction et du contexte social. Gumperz et Hymes, en guise d'exemple d'une comparaison, disent, « *The speech event to the analysis of verbal interaction is what the sentence is to grammar.* » (1972 : 17)

Bakhtin a décrit la voix comme multiple et instable, toujours changeante. Elle est co-construite et co-énoncée par les interlocuteurs. Et comme déjà mentionné, le dialogue se déroule dans un contexte spécifique. Les différentes voix, présentes dans le discours, révèlent de la multiplicité et donc des différentes identifications (Dervin : 2013). Dans sa recherche, Blommaert constate la présence de multiples positionnements dans la narration d'un événement et donc les interlocuteurs adoptent plusieurs « rôles » (2003, dans Blommaert : 2009). Ainsi, Fred Dervin parle de ce qu'il appelle « *mixed intersubjectivity* » où les interlocuteurs « jouent » avec différentes voix (*ibid*). Les voix peuvent être sienne ou celles de quelqu'un d'autre. Donc, ce cadre est bien adapté pour mon étude comme je cherche différentes identités ou identifications et changements ou glissements tout au long des séances en groupe. Comme les membres du groupe sont impliqués (avec leurs actes de parole et leurs silences) et les voix au-delà du groupe aussi, il est important de prendre l'optique qui comprend la complexité et n'est pas une analyse linéaire, concrète ou trop simplifiée. Donc l'analyse du discours par les théories d'énonciations m'aide à relever les éléments suivants dans le discours des participants :

1 : Des traces de « carrefours » :

Les interlocuteurs dans ce nouvel environnement sont susceptibles de faire face aux nouvelles situations déstabilisantes comme ils ont perdu leurs repères culturels habituels. Donc, l'analyse va montrer les différents moments où les participants questionnent ses « vérités ». Parfois, les thèmes sont lancés directement par un locuteur, par contre, c'est parfois, pendant la séance, par les interactions que l'interlocuteur peut avoir un moment qui le fait se questionner. Donc, les « carrefours » sont ciblés par l'analyse.

2 : « Généralisations » et « particularisations » pour montrer un langage solide ou liquide :

Dans ce volet, l'analyse cible certains énoncés qui montrent une généralisation ou un langage solide, comme par exemple : « En Chine tout le monde... », ou « les étrangères sont traités comme... ». Néanmoins, dès que ce langage apparaît, le but, alors, est d'observer les interactions avec les autres, s'ils s'accrochent au sentiment ou s'ils posent des questions pour creuser plus sur ce discours solide. Dans la même veine, la ligne de questionnement essaie de relever si l'interlocuteur qui a fait des généralisations, après des questionnements en profondeur est toujours ancré dans ses idées. Dans les mots de Traverso (1996), une « cristallisation du désaccord » (p.76) peut montrer que l'interlocuteur maintient sa position. Cette cristallisation du désaccord peut désormais entraîner un désaccord entre les interlocuteurs.

Également dans un premier temps, je vise à relever les énoncés qui montrent les particularisations ou les expériences qui prennent en considération la complexité des différents points de vue ainsi que le contexte où l'évènement se passe. Cela peut se montrer comme dans l'exemple suivant : « dans mon expérience, je ne peux pas parler pour tous les arabes... » ou bien, « Des femmes, dans ma famille ont décidé de faire...mais cela dépend des personnalités, des contextes... ». Dans un deuxième temps, nous verrons l'évidence d'une expérience révélatrice. Par exemple, « ... ah ok, je n'ai jamais pensé que c'est différent. Je pense qu'en Chine, nous sommes tous les enfants uniques. Et je pense que c'est très normal. Et en Chine, les enfants qui est né après 1980 ou 1990 sont toujours enfants uniques. » (FR – E1.5) Les expressions montrent un contexte, une situation ou une interaction dans laquelle l'interlocuteur (dans ses réflexions) a questionné ses « vérités ».

8. La transcription des focus groups

Tout d'abord, je tiens à signifier ma présence effective à tous les focus groups. Un volet essentiel de l'étude était l'implication de la chercheuse dans toutes les séances en groupe. La co-construction du sens par contact avec les membres des groupes ainsi que l'interaction entre eux-mêmes privilégiaient le dialogue qui est le sujet d'étude. J'ai donc enregistré moi-même tous les focus groups avec un appareil vocal qui a permis une qualité sonore assez correcte pour facilement faire des transcriptions lorsque les séances se sont achevées.

Lors des sessions, j'ai choisi de ne pas filmer les interactions en groupe. Cette décision était faite en fonction du nombre d'heures anticipées des enregistrements vocaux. Dans les interactions verbales et sociales, la gestion des comportements corporels ou comportements gestuels sont employées par les sujets parlants. Dans les analyses de discours, il concerne également des micro-analyses de kinesthésique. Toutefois, dans mon étude, les enregistrements sont uniquement audios donc je ne profite pas d'une optique vers les mouvements corporels. En outre, malgré le fait que les enregistrements peuvent montrer les hauts et bas de voix (qui signalent les émotions), mes transcriptions ne représentent pas ce niveau d'analyse.

Les participants dans les groupes expérimentaux ont été dirigés à faire des travaux écrits avant chaque séance en groupe. J'ai utilisé le logiciel Dropbox pour déposer les consignes toutes les semaines. Chaque personne avait sa propre archive pour poser ses « devoirs » mais à la fois pouvait profiter de consulter les archives des autres dans le même groupe. Donc, pour cette étude, et pour les groupes expérimentaux, les données ont été récupérées sous deux formes complémentaires. Pour les groupes témoins, l'enregistrement vocal était uniquement utilisé.

La transcription des données consiste essentiellement à transcrire ce que les participants disent en respectant les prises de parole lors des répliques. Les « répliques » font référence à l'énoncé

transmis et non pas forcément référence à la question/déclaration posée (Goffman, 1987). Donc, une « réponse » est forcément une réaction verbale à l'énoncé antérieure lorsqu'une réplique englobe des énoncés qui peuvent avoir été formulés avant que le sujet parlant ait fini de parler. Il y a autant de manières différentes de représenter le discours dans un texte que les chercheurs qui le font. La représentation du discours est juste une partie de la parole. Johnstone (2008) explique que les différentes représentations de la parole peuvent souligner certains éléments comme l'interruption et la parole simultanée et dans ce cas il est facile de comprendre que la conversation est co-construite. Néanmoins, si la transcription est faite de façon scénario, il peut sembler que le locuteur avait un programme de conversation. Il s'agit essentiellement de comprendre les informations les plus importants pour la recherche; « *...the most useful transcriptions in discourse analysis research are those which highlight what the researcher is interested in and do not include too much distracting erroneous detail* » (ibid, 23).

Pour suivre les conseils de Johnstone, j'avais décidé de représenter la parole avec des éléments essentiels à mon propos. Je représente des locuteurs avec des pseudonymes pour protéger leur identité. Afin de contextualiser les énoncés que j'analyse dans mes données, je donne des extraits assez larges pour garder le sens général, n'incluant que les passages sur lesquels me suis appuyée pour l'analyse de discours. En même temps, les mots traités dans l'analyse apparaissent **en gras**, pour souligner leur importance. La transcription ne comporte pas d'indicateurs de la prononciation, car je m'inscris dans une approche minimale de la transcription. Pour les segments non-identifiés (incompréhensibles pour quelque raison) par le transcripteur, une parenthèse vide est utilisée (...).

Conclusion

Le dialogisme et l'analyse de discours sont deux outils qui sont aujourd'hui utilisés par les chercheurs pour travailler sur les notions autour de l'interculturel. Le rôle de la chercheuse dans cette situation, dans le modèle des *learning partnerships* (voir le chapitre 4), va directement de concert avec les principes de dialogisme, la nature des *focus groups* et les théories de l'énonciation.

CHAPITRE 7 : L'APPRENTISSAGE SITUÉ, LE DICTUM

Il est clair que l'analyse du discours n'est pas concernée par certains contenus, en eux-mêmes, ni par la mesure de ces contenus, mais plutôt, par comment les contenus sont engagés par les individus et comment les interlocuteurs abordent des thèmes ou les laissent tomber. Néanmoins, je m'applique, dans ce chapitre, à présenter un portrait des thèmes qui ont émergé dans les quatre groupes expérimentaux (deux aux États-Unis et deux en France) pour : 1) situer les apprenants dans leur contexte ou leur terrain d'apprentissage ; 2) souligner les similitudes (et les possibles différences) qui existent entre les différents groupes dans les programmes intensifs de langue étrangère par rapport aux thèmes et les compositions des groupes et 3) signaler comment les thèmes émergent dans les séances et également souligner comment les notions clés ont été intégrées dans la parole des étudiants (par exemple : « la culture » ou « les stéréotypes »).

Il convient de noter qu'il y a des thèmes qui sont réapparus pendant les semaines selon la composition du groupe (par rapport à la nationalité, la religion ou d'autres groupes d'appartenance), ainsi que selon l'ambiance et les liens qui se sont formés entre les membres du groupe. En même temps, je montre les questions que j'ai posées tout au long des séances. De cette manière, il est possible de noter comment les réponses sont guidées ou informées par les notions utilisées. Les contenus de ce chapitre sont uniquement ceux des interventions des deux groupes pendant une durée de 5 semaines. Pour rappeler – les groupes se sont réunis pendant 7 semaines, mais pour la

première et la dernière semaine, les groupes ont répondu à des questions en *focus group* selon le cadre de compétence interculturelle de Byram (1997, 2013). Par rapport aux buts de cette étude et à son évolution, les données analysées sont celles des 5 semaines avec le dispositif des *Autobiographies*.

Les expériences de mobilité peuvent comporter des situations inédites qui entraînent des émotions diverses comme la surprise, la joie, la frustration, la curiosité ou la colère, parmi tant d'autres. Comme il était important d'établir le lien avec les groupes, faire connaissance et amener de la confiance, les séances se sont déroulées d'une certaine manière. La première séance a intégré la notion de culture avant d'aborder les rencontres interculturelles. Cette première séance était un moment pour découvrir le groupe et établir le lien entre la chercheuse et les différents membres du groupe entre eux. Après cette première semaine, chaque semaine se déroulait avec l'outil des *Autobiographies des rencontres interculturelles* tandis que les notions ont été intégrées et réutilisées pendant la période de recherche. Dans chaque séance, je vais montrer les consignes de la chercheuse et les thèmes qui ont émergé ainsi que le lien entre les thèmes discutés, en séance, et les activités écrites.

Dans les tableaux et tout au long des analyses, les acronymes suivants sont utilisés pour identifier les différents groupes en France et aux États-Unis :

- FR – E1 : France, expérimental, groupe 1,
- FR – E2 : France, expérimental, groupe 2
- EE – E1 : Les États-Unis, expérimental, groupe 1
- EE – E2 : Les États-Unis, expérimental, groupe 2

1. Se décentrer pour observer « ma culture »

Dans le but d'explorer la notion de culture et de relever des moments ou des éléments banals de culture, la première semaine consistait en une exploration ethnographique à partir de la « culture » de chaque personne. Ce moment, où, chacun raconte une histoire, sur sa propre culture, avait pour but de décrire une perspective « *etic* » de la culture de chaque participant – choisir quelque chose d'ordinaire de la vie quotidienne et passer du temps pour le décrire en détail avec curiosité. En effet, cet exercice aide l'étudiant à se décentrer. Avant de donner les consignes écrites, j'ai donné une explication à l'oral aux étudiants. Après, les consignes, dans le Dropbox, étaient les suivantes :

1. Cherchez une photo de la vie quotidienne, n'importe laquelle. Choisissez celle qui illustre une activité habituelle chez vous.
2. Décrivez soigneusement la photo.
3. Écrivez vos réflexions à propos de cette photo. Que montre cette photo de vos valeurs culturelles ? Qu'est-ce que la photo montre par rapport au temps et à l'espace dans votre culture ?

Dans le déroulement de la séance, l'ordre dans lequel les étudiants ont exprimé leurs idées avait un impact sur les thèmes qui se sont révélés pendant le temps de la séance. Dans le groupe EE – E1, une participante a commencé avec la photo d'une église russe, dans son village chinois, en expliquant que c'est un bâtiment de son quotidien. Elle va toutes les semaines dans cette église pour prier avec sa maman,

EE – E1 : séance 1

Shea : This picture is a church in my home town and now my mother and I go there every week and weekends. She need to pray because she believe there has a god in the world. I don't believe, I just come with her to go with her this is a kind of Russian built church it has been built about a hundred years ago...

Dans ce passage, Shea a mis l'accent sur l'origine de l'église (russe) mais en même temps, elle dit qu'elle accompagne sa maman dans cette promenade chaque semaine. C'est un rituel hebdomadaire pour elle et pour sa maman. La particularité d'une église russe, en Chine, a soulevé de la curiosité chez les autres étudiants. En outre, puisque tous les étudiants n'ont pas fait leur travail d'écriture, avant la séance, cet exemple a déclenché un thème basé sur la religion et les rituels religieux chez les étudiants et non pas des activités journalières ou hebdomadaires (comme c'était prévu pour cette séance). Néanmoins, comme les *focus groups* sont ouverts au contenu des participants, le thème a donc été choisi par le groupe en train de co-construire des connaissances. Après l'ouverture de la discussion de Shea, Asmae a décrit une mosquée dans l'Arabie Saoudite et les rituels autour de la religion musulmane.

EE – E1 : séance 1

Asmae : We have 300 Mosque in the world one in Palestine, one in, two in Saudi Arabia. The the most famous mosques are this mosque was built um, 1040 years ago. No more, more than 2000 years ago (...).

Un autre étudiant dans le groupe aide en expliquant le thème avec Ahzar. Dans l'extrait, « pourquoi il est ? » (*why should be?*), Asmae donne la parole à Abel pour aller encore plus en profondeur dans les explications autour de ce même thème qu'elle a présenté au groupe.

EE – E1 : séance 1

Asmae explique la tradition du pèlerinage à la Mecque et la conversation se tourne vers les mosquées. Abel et Asmae alternent en donnant des informations sur le comportement des hommes et des femmes.

Asmae: Um, it can lead maybe in one prayer he can lead people and stand in front of them and lead them to pray. They pray as a group.

J: um Hm. And is it always a man?

Asmae: Yeah.

J: Yeah. Why is that?

Abel: in that area, no.

Asmae: the Imam should be a man.

Abel: Imam? do you mean Imam?

J: Imam, yeah.

Abel: Imam should be man.

*Asmae: **why should be?***

J: Yeah, Why? Why is it a man?

Asmae: 'Cause in our religion, the ah, woman can't speak loudly in front of, ah, men.

Abel: A lot of people.

Asmae: Yes, in front of men.

Dans les trois extraits, nous pouvons observer le développement du thème autour des coutumes et jours exceptionnels dans la « culture » ou la religion. Dans ce groupe de 4 étudiants, nous découvrons que trois sont des musulmans du même pays donc ils participent au thème pour expliquer aux autres (moi-même et un autre étudiant).

En revanche, le groupe EE – E2 a démarré avec les thèmes plus diversifiés car ils ont tous fait leur travail d'écriture avant la séance. Néanmoins, dans le tableau, les thèmes **en bleu** montrent les thèmes qui ont été abordés dans les activités écrites mais qui ne se sont pas réalisés durant les séances en groupe.

Le groupe démarre avec le thème des dattes comme le locuteur a montré une photographie de son grand-père en train d'en ramasser dans les arbres. Comme chaque personne a ramené une photo, nous avons glissé entre les différents thèmes avec des commentaires et des questions à chaque reprise. Ce groupe était composé de quatre étudiants de l'Arabie Saoudite donc les conversations ont montré des co-constructions d'idées par les autres locuteurs dans le groupe. Dans cet extrait, nous verrons l'accord entre les locuteurs autour du thème du mariage avec des expressions d'accord comme, « yeah » :

EE – E2 : séance 1

J: interesting. ok, what about Lucky, or Hala have you found a picture perhaps?

Lucky: yeah, I found some tradition clothes for a wedding. This is my picture when I was marriage.

Mufassa: Bischt. called a Bischt called abaya for the woman but the special for the man, the black with the gold. called the Bischt.

J: Which one is the Bischt?

Lucky: black one

J: the black one. This is for a wedding?

*Lucky: like the **white dress for the woman**. (Mufassa and Lucky speak in Arabic).*

J: what does that mean, can you tell us about that?

Lucky: Yeah. Special thing, That's an important thing for you like a wedding or a graduation. Or if you have a rich man, some rich man with his like be a difference between some people. But it's traditional for a wedding to make you special

*Hala: specially for the groom. **yeah,***

J: and the bride wears...

*Hala: **a white dress, yeah***

Nous verrons dans ce groupe et dans le tableau que de nombreux thèmes ont été abordés. Il y a aussi des sujets qui sont dans les activités écrites qui ne sont pas explorés lors des séances. Nous allons voir que dans les groupes aux États-Unis, avec les étudiants de l'Arabie Saoudite, les thèmes qui émergent le plus souvent sont reliés à la religion, aux rôles homme/femme et à la famille.

Pour les groupes en France, FR – E1 et FR – E2, nous verrons des thèmes basés plus sur les objets du quotidien ou sur les pratiques ordinaires. Le groupe FR – E1 commence avec une conversation sur les usages des balcons/terrasses en Russie et en France, ensuite la conversation avance autour des thèmes sur différents objets « commun » comme la couverture de chauffage en Corée et la pratique de chauffer l'eau en Chine. Tous les membres du groupe ont fait leurs activités écrites avant la séance et les ont utilisées pour soutenir leur parole pendant la séance. Dans le groupe FR – E2, les thèmes abordés étaient aussi de nature quotidienne. Nous voyons avec ce groupe qu'ils ont utilisé le Dropbox pour avoir des idées sur les consignes. Dans l'extrait suivant, Hui-ling explique qu'elle n'a pas bien compris les consignes, mais après avoir vu le travail de Lisa, elle a réussi à les comprendre. Ensuite, elle a fait son activité écrite qui fut un soutien pour parler pendant la séance :

FR – E2 : séance 1

Lisa : OK, j'explique mon photo

Judith : oui, je vais voir si je peux le mettre ici. Est-ce que tout le monde l'a vu ?

Hui-ling: Ah ! oui je l'ai vu.

Lisa : Ma photo ?

*Hui-ling: Oui, parce que hier quand je comment dire... **quand je mettre le photo dans ma dossier j'ai vu un peu qu'est-ce que Lisa à faire.***

Judith : oui super ! Ça, c'est l'idée que vous voyez les choses des autres. Ça, c'est l'idée pas de problème c'est l'idée que vous les voyez. C'est pour partager.

Pour la première semaine, il était important pour les étudiants de comprendre les consignes pour pouvoir participer au mieux à la discussion. Mon rôle, comme animatrice et guide dans le groupe, était de prendre le temps d'expliquer le déroulement des séances et les consignes à la fin de chaque séance pour la semaine suivante. Il a fallu expliquer les consignes à plusieurs reprises à certains étudiants car ce type d'activité n'était pas dans leurs expériences précédentes. Bien évidemment, il y avait des étudiants très impliqués dans les « devoirs » et des étudiants qui n'ont jamais préparé pour la séance suivante. Cela est toujours le cas dans l'environnement « salle de classe » ; ainsi je me suis concentrée sur le présent – la conversation en cours.

Comme déjà mentionné, comme aucune conversation ne se déroulait dans la langue maternelle des étudiants, les journaux électroniques ont donné une façon de soutenir les étudiants dans la langue et en même temps d'encourager le partage entre les membres. Comme Hui-ling explique, « *quand je mettre le photo dans ma dossier j'ai vu un peu qu'est-ce que Lisa à faire* », elle a cherché dans le Dropbox un modèle et l'a donc trouvé avec le travail de Lisa. Bien évidemment, ce n'était pas le cas dans tous les groupes mais ce fut un effet secondaire (que je n'avais pas anticipé) qui vaut la peine d'être noté.

Figure 13 – Première semaine

Le thème de la semaine	France IEFE		Les États-Unis Intensive English Program	
	A l'écrit	A l'oral	A l'écrit	A l'oral
Ethnographie Groupe	<ul style="list-style-type: none"> -bouilloire électrique « boire de l'eau chaude » -le balcon russe (utilisation de l'espace dans l'appartement) <p>(FR – E1)</p>	<ul style="list-style-type: none"> -sécher le linge au balcon -les œufs de poissons -une couverture de chauffage -boire de l'eau chaude/la bouilloire <p>(FR – E1)</p>	<ul style="list-style-type: none"> -a Russian church in China: link between Chinese and Russian culture -pilgrimage to Mecca (Muslim obligation) <p>(EE – E1)</p>	<ul style="list-style-type: none"> --a Russian church in China: link between Chinese and Russian culture -pilgrimage to Mecca (Muslim obligation) -The Muslim religion, the Dohallah -The Arabic calendar -The head scarf -a holy day : Eid Al-Adha <p>(EE – E1)</p>
Ethnographie Groupe	<ul style="list-style-type: none"> -couper l'herbe -le matelas chauffant -manger ensemble en chine -repas coréen <p>(FR – E2)</p>	<ul style="list-style-type: none"> -femme de ménage -manger dans la même assiette - couper l'herbe -le changement de la nourriture coréenne, l'histoire <p>(FR – E2)</p>	<ul style="list-style-type: none"> -graduation party -Harvesting dates -graduation party clothes in Saudi Arabia -breaking the father's rules -learning self-discipline while studying abroad -marriage, dress, respect <p>(EE – E2)</p>	<ul style="list-style-type: none"> -grampa harvesting dates -food (sunflower seeds) -women and head scarves -men and women in education together -weddings: clothes and ceremonies -wedding day for the man in Saudi Arabia -Graduation Day party -family size and polygamy <p>(EE – E2)</p>

2. Une rencontre surprenante

La deuxième semaine représente le début de la manipulation de l'outil des *Autobiographies des Rencontres Interculturelles*. Cette fois, au lieu de faire une recherche auto-ethnographique comme la première semaine, les participants ont été dirigés sur la réflexion d'une expérience de rencontre. Mon but pour l'utilisation des *Autobiographies des rencontres interculturelles* était de pouvoir réfléchir sur l'expérience des étudiants qu'entraînait le contexte de l'étranger. Néanmoins, comme l'interculturel peut être conçu dans n'importe quel contexte – pays d'origine, à l'étranger...etc. (Abdallah-Preteceille : 2006), les étudiants avaient l'option de raconter une histoire dans de multiples contextes. Le questionnement se déroule de cette façon :

1. Pensez à une expérience interculturelle où vous avez été surpris, déçu, contrarié ou qui vous a plu. Cette expérience peut être par exemple une rencontre qui s'est déroulée chez vous, en France⁵ ou dans un autre pays étranger.
2. Décrivez cette rencontre :
 - a. Où étiez-vous ? Avec qui ?
 - b. Qu'est-ce qui s'est passé ?
 - c. Qu'avez-vous ressenti ? Qu'est-ce que l'autre personne a ressenti ? (Essayez de l'imaginer.)
3. Qu'avez-vous appris de cette expérience ?
4. Option : ajouter une photo ou faire un dessin pour représenter votre « rencontre surprenante ».

Pour la deuxième séance, nous avons rencontré des problèmes organisationnels avec l'emploi du temps. À l'IEFE, il y avait des examens (DEL/DALF) toute la semaine, donc j'ai dû annuler les séances pour les deux groupes. Nous avons pu récupérer la séance pour le deuxième groupe (FR – E2) mais ce n'était pas possible pour le premier (FR – E1). Néanmoins, les membres du FR – E1 ont

⁵Pour les participants aux Etats-Unis, les consignes concernaient les États-Unis.

écrit dans leurs journaux électroniques et ils ont rapporté certains thèmes pour la séance suivante. Par rapport au groupe FR – E1, nous voyons plusieurs rencontres interculturelles/personnelles. Les thèmes glissent entre les choses quotidiennes comme dire « bonjour » dans le bus, aller en cours à l'université (et les sentiments) jusqu'à une histoire qui raconte un voyage aux Urgences et la réaction de la famille d'accueil. Dans toutes les histoires, les étudiants ont choisi de raconter des expériences très récentes en France.

Aux États-Unis, les groupes EE – E1 et EE – E2 ont abordé différents thèmes qui se sont centrés autour de l'argent (EE – E1), la politesse, la religion et les démarches quotidiennes. Comme le groupe en France, il y avait des petites choses de la vie quotidienne qui sont perturbantes et qui valent la peine d'être discutées et déconstruites. Par exemple dans l'extrait 3a, avec le groupe EE – E1, Ali parle d'une surprise qu'il a trouvé dans la banque :

EE – E1 : séance 2

J: what about when you were actually in the bank or in a store, did you have an interaction with a person. That's what I'm really interested in hearing about.

Al: usually the boy is happy and smiling,

J: Ok

Al: and it's not common in the bank

J: in your bank in your country?

Al: In our country, it's three hours.

Shea: three hours!?

Al: in the city.

J: she's asking why it's three hours.

Al: And there is numbers, we should have a number and wait.

J: so when you encountered for the first time a person at the bank with a big smile,

how did you...

Al: that isn't common.

J: how did you feel when you were in that situation?

Al: I was feel happy too

Dans ce cas, Ali était surpris par le temps d'attente (parce qu'il était de moins de 3 heures) et de l'attention qu'il a reçu pendant son interaction avec le salarié de la banque, « usually the boy is happy and smiling ». Donc les questions de réflexion ont servi à dégager des moments banals dans la vie où les étudiants ont vécu un petit moment de déstabilisation. Il faut noter que dans ce groupe, EE – 1E, personne n'a écrit dans les journaux électroniques avant la séance donc la séance a commencé avec la banque, ensuite Shea a continué avec une autre histoire de banque. Par contre, son histoire n'a rien avoir avec une rencontre interculturelle, c'était sur une arnaque. Encore dans le groupe EE – E2, nous voyons quelque chose de similaire, des conversations autour de l'argent et des arnaques. En même temps, nous avons touché des sujets comme la politesse dans les magasins ou l'interaction avec des gens inconnus. Il y a eu plusieurs surprises concernant la gentillesse inattendue des « Américains ». J'ai noté dans mes notes de bord que le groupe n'arrivait pas à comprendre les questions et qu'il était donc bien d'aborder le même thème pour la prochaine séance.

à comprendre ce qu'étaient les surprises dans les rencontres interculturelles. Par conséquent, j'ai décidé de leur faire répéter le thème pendant deux semaines consécutives (les semaines 2 et 3). Donc, avec les groupes aux États-Unis, j'ai aussi abordé le thème pendant les semaines 2 et 3. J'ai constaté le même challenge avec les étudiants aux États-Unis car ils ont eu un problème pour comprendre ou penser aux interactions spécifiques qui étaient surprenantes. Néanmoins, les sujets abordés ont été variés pour les différents groupes avec les histoires d'avant (des expériences hors la France), comme dans le cas de groupe FR – E1. Dans ce groupe il y avait deux étudiants qui avaient déjà vécu à l'étranger avant l'expérience en 2015 donc cela a facilité leurs histoires sur les rencontres interculturelles.

Il est possible d'observer dans les groupes de la négociation de sens au niveau linguistique dans certains cas. Avec les histoires des étudiants, parfois le langage, nous a empêché de comprendre et donc par les questionnements, nous avons réussi à nous comprendre. Par exemple avec le groupe FR – E2, nous avons passé 2 minutes sur le mot « éternuer ». L'histoire commence avec un commentaire sur le dîner et sur l'acte d'éternuement.

FR – E2 : séance 3

J : Non, je ne sais pas le mot... je ne me souviens pas le mot pour « atchoum ! »

Ah ! non ! il a ... comme ça « sniff... », Il a... je ne sais pas... évacué le nez ou, non je sais pas du tout

Hui-ling : Il a fait ça mais en Corée c'est très très impoli.

J : Pendant le repas ? Quand vous étiez en train de manger, il l'a fait ?

Hui-ling : Oui, oui, je ne sais pas seulement lui il fait ça, mais en Corée, quand on veut éternuer, on sort pour le faire. On pense ça c'est très impoli.

J : Et si on revient au moment quand il a dit pardon pour se coucher le soir. Comment vous avez ressenti, quand il a dit ça, vous étiez surprise ?

Hui-ling : Pourquoi, pourquoi, il parle partout ? Et quand on couche, quand les gens couchent, toujours parle, pas toujours mais à tes souhaits, oui, comme (...)

J : Ah ! pour la nuit ?

Hui-ling : Oui oui oui

J : Pour dire au revoir ou bonne nuit

Hui-ling : Ah non. Quand les gens couchent, les voisins parlent à tes souhaits pour lui.

*J : Ah ! mais je n'ai pas compris... Lui, il a fait ça « **atchoum** » ou il a dit « je vais dormir » ? Coucher c'est dormir*

*Hui-ling : « **atchoum** », je ne sais pas le mot*

J : Ah non mais donc il ne disait pas « je vais dormir »

Hui-ling : Pardon

*J : Ah... il a fait « **atchoum** »*

Hui-ling : Oui

J : Et comme ça après il a dit « pardon »

Hui-ling : Oui

Lindsay : Ah... éternuer

Hui-ling : Éternuer, merci

Le fait de ne pas connaître le mot nous a dérangé jusqu'au moment où une étudiante (Lisa) a cherché dans le dictionnaire pour nous aider avec le vocabulaire. En même temps, après plus d'étude sur cet extrait, Hui-ling voulait dire qu'il y avait une expression en coréen qui veut dire « à tes

souhaits », une expression que les gens disent avant de dormir. Avec tous les problèmes de vocabulaire, le groupe et moi-même, nous avons loupé le double sens (et la double confusion) qu'elle voulait nous expliquer. Finalement, quand nous avons compris ce qu'elle voulait dire, je n'ai pas suivi son fil de pensée sur cette expression en coréen. C'est dans l'analyse que je m'en suis rendue compte ! Cet exemple m'emmenait à me questionner sur les soutiens pour les étudiants pour raconter leurs histoires. Au début des *focus groups*, je rappelle au groupe qu'on a tous les mêmes difficultés avec la langue donc on essaye de prendre le temps pour se comprendre. J'ai trouvé globalement le rythme assez calme car chacun voulait prendre son temps pour s'exprimer. Même, certains membres du groupe ont posé des questions et ils ont deviné des mots de vocabulaire quand ils s'apercevaient que quelqu'un avait des difficultés pour s'exprimer.

Dans les groupes aux États-Unis, le groupe EE – E1 a commencé tout de suite, encore une fois avec un thème plutôt religieux : la sauce au vin dans le repas. Comme l'étudiant qui a raconté l'histoire ne buvait pas pour des raisons religieuses, c'était important pour elle de s'exprimer sur ce malentendu dans un restaurant. Les autres thèmes se sont centrés sur l'argent, la banque et aussi une histoire sur un échange dans la clinique médicale de l'université. Le groupe EE – E2 a partagé des histoires aussi riches que variées comme l'argent, les amis, la politesse, un mariage et une conversation dans le Starbucks avec une personne inconnue. Dans cette troisième semaine, les étudiants ont commencé à rentrer dans un rythme de travail pour les journaux électroniques et ils ont été plus à l'aise dans le groupe pour partager leurs histoires.

Figure 15 – Troisième semaine

Le thème de la semaine	France		Les États-Unis	
	IEFE		Intensive English Program	
	A l'écrit	A l'oral	A l'écrit	A l'oral
Les surprises	-le sac-à-dos à	-les problèmes avec la	-wine sauce at the	-wine sauce at the
Groupe 1	l'aéroport	réserve de réservation du dortoir en	restaurant	restaurant
	- des problèmes	Chine, stratégie pour	-the bank, 20-dollar	-la banque, l'argent
	avec le dortoir	poser des questions	bills	-la politesse,
	international en	-difficulté de trouver de	-Encounter in the	l'intolérance pour
	chine	« la nourriture » en	health center with a	ceux qui ne parlent
	-système scolaire	France	woman that was	pas bien l'anglais
		-manger	rude	
		/marcher en même	-traveling at 18 years	
		temps	old	
		-famille d'accueil qui ne		
		paie pas la fille au pair		
		-Partager la même table		
		avec des inconnus à Paris		
	(FR – E1)	(FR – E1)	(EE – E1)	(EE – E1)

CHAPITRE 7 : L'APPRENTISSAGE SITUÉ, LE DICTUM

Les surprises	-Éternuer à table	-éternuer à table	-Health insurance,	-l'enregistrement
Groupe 2	-dire « bonjour » dans le bus	-l'histoire des cigarettes (la blague)	-blaming students for missing the deadline	-était perdu
	-demander une cigarette (se moquer d'eux pour pas avoir une cigarette)	-s'asseoir dans l'herbe pour boire de l'alcool pendant la journée -les gestes de politesse (en regardant ou pas, dans les yeux)	-friends and money, fixing the car -Surprise visit from best friend -Friends gave him a surprise party before studying abroad -Starbucks conversation with a stranger about love relationships	Avec les notes de bord : -a friend that came to visit -fixing the car -orientation at the EMU health center -Mufassa's wedding -Scholarships -Flying in business class -Talking with a stranger in Starbucks about love -the health center
	(FR – E2)	(FR – E2)	(EE – E2)	(EE – E2)

3. Les stéréotypes : construire/déconstruire

Comme le concept du stéréotype est primordial dans le domaine de l'interculturel (et même inévitable dans les conversations interculturelles), j'ai choisi d'intégrer la notion dans la quatrième séance. N'ayant plus aucun repère dans son nouvel environnement, l'étudiant s'appuie naturellement sur ses stéréotypes pour s'informer sur le contexte. Brigitte Lepez, didacticienne française des langages et cultures, exprime clairement que, « ... le stéréotype, même discriminant, n'est pas une erreur à oblitérer mais une représentation à objectiver et à questionner, ce qui permet le déstéréotypage, révélateur d'une archéologie des constructions identitaires... » (dans Louis, Auger et Belu, éd., 2006). Donc, suite à une conversation à la fin de la troisième séance, sur « qu'est-ce qu'un stéréotype », j'ai demandé aux étudiants de donner des exemples des moments quand ils ont vécu la déconstruction d'un stéréotype. Les consignes ont été formulées de la façon suivante :

1. Pensez à une expérience interculturelle qui a remis en question un stéréotype que vous aviez sur un certain groupe de gens. Cette expérience peut être par exemple, une rencontre qui s'est déroulée chez vous, en France ou dans un autre pays étranger.
2. Décrivez ce que vous pensiez avant cette rencontre. À votre avis, pourquoi ?
3. Décrivez la rencontre :
 - a. Où étiez-vous ? Avec qui ?
 - b. Qu'est-ce qui cela s'est passé ?
 - c. Qu'avez-vous ressenti ? Qu'est-ce que l'autre personne a ressenti ? (Essayez de l'imaginer.)
4. A quel moment avez-vous changé d'avis sur l'autre personne ? ou sur la rencontre ? Étiez-vous surpris, déçu, contrarié ou content ? C'était une rencontre positive ou négative ?

5. Les gens évaluent souvent les autres groupes ou cultures par rapport aux critères de leur propre groupe ou culture. Est-ce que c'est ce que vous avez fait ? est-ce que cela vous a permis de comprendre ce qui se passait ?

6. L'expérience vous a-t-elle transformé ? Si oui, comment ?

Option : ajouter une photo ou faire un dessin pour représenter votre rencontre.

Le groupe EE – E1 n'avait pas beaucoup d'exemples de stéréotypes. Toutefois, les thèmes qu'ils ont touchés ont été recyclés des séances antérieures. Par exemple, Abel qui était très intéressé par l'amour, le fonctionnement du mariage et les relations amoureuses aux États-Unis, a réussi à saisir des informations à partir d'une conversation avec une personne au Starbucks. Il nous explique son stéréotype sur les américains dans cet extrait. Il montre qu'il pensait que tomber amoureux était facile pour les américains :

EE – E1 : séance 4

Abel : I met woman in the Starbucks and I spoke with her about boyfriend and girlfriend.

Judith : Interesting.

Abel : Yes.

Judith : Yeah, Ok, tell us. Let's hear it

*Abel : And I ask her, « How can I she make friendship with boy? », and she give me, I thought when I was in my country, I thought it's like kind of day, you know, and ladies met with boy and **get friendship and they became decided to marriage**. And when I speak with her, she told me, « nothing, I sometimes, **I have old boyfriend,***

and I didn't agree with him, and I change and right now I have the other one and if I didn't agree with them, I have to be careful when I choose my boyfriend ». And something not easy as I thought.

Judith : You're thinking that it's easy for Americans

Abel : Yes, yes, yes,

Judith : or are you thinking that it's easy for people from Saudi Arabia?

*Abel : **America.***

Judith : To find someone and fall in love...

Abel : Yes, Yes.

Judith : Be together, like the movies.

Abel : Yes, yes, exactly.

Comme il explique dans le passage, « *And something not easy as I thought* », il avait l'impression que ce phénomène de tomber amoureux était facile ou rapide comme, « *get friendship and they became decided to marriage* ». Toutefois, cette notion était déconstruite dans l'explication de la femme en disant, « *I have old boyfriend, and I didn't agree with him, and I change and right now I have the other one and if I didn't agree with them, I have to be careful when I choose my boyfriend...* ». Abel montre sa surprise avec mon questionnement, « *You're thinking that it's easy for Americans...to find someone and fall in love...* », « *yes, yes* ». Les idées captées ici correspondent bien aux idées de Jodelet (2016) sur les représentations mentales (voir chapitre 2). Abel dans ce cas a du mal à comprendre comment il n'est pas facile (comme dans les films américains) de « tomber en amoureux ». Les images ou les représentations communes dans la collectivité sur les « américains » et l'« amour » montrent une réalité différente de ce qu'il a vécu dans cette expérience.

Globalement, les étudiants arrivaient à bien identifier les différents stéréotypes selon le contexte : les choses typiques pour françaises, les américains, les blacks, les handicapés, les

japonaises...etc. Ensuite, les participants ont raconté les histoires qui ont cassé ce stéréotype pour eux. Nous voyons parfois des accords entre les membres sur certains stéréotypes qui sont partagés. Par exemple, dans l'extrait 3b, Mary explique comment elle avait une vision stéréotypée des femmes françaises à cause des films français pendant les années 2000. Cet extrait est parti d'une conversation assez vaste, sur des exemples de différents stéréotypes français sur les vêtements des jeunes gens, des gens âgés, des hommes et des femmes.

FR – E1 : séance 4

*Mary : Moi ...(...) ce que j'ai écrit (...) moi aussi la génération de ma mère et moi moi petit peu aussi parce que je ne suis pas très jeune (rit) **on a grandi avec les bons films françaises** et les bon films italiens je sais pas si vous connaissez les grandes actrices comme, je sais pas, Brigitte Bardot ou Catherine Deneuve, les films avec eux ... on a pensé que juste parce que on a regardé ces films, **on a pensé que toutes les femmes françaises sont super belles, super élégantes, toujours bien coiffées, avec leurs vêtements élégants, très chics** (elle rit) et quand je suis, la premier fois quand je suis arrivée en France, j'étais j'avais peut-être 17 ans et **cette image a été complètement détruit** parce que j'avais remarqué, parce qu'il y a déjà plus que 10 ans que ma premier fois en France et **j'ai trouvé que toutes les femme ou presque il y a beaucoup de femme qui mmm se sont habilles très simple, décontractées**. Ici dans le de rue de l'employée je n'ai pas trouvé de jeunes filles bien maquilles, il y a des femmes bien sûr maquilles, mais parfois sont trop maquillés...*

C'est intéressant de remarquer que les étudiants dans les groupes en France parlent des stéréotypes des françaises et les participants dans les États-Unis parlent des stéréotypes des américains. C'est réconfortant pour l'étranger de percevoir des représentations sociales, déjà présentes dans la mentalité collective ou dans l'expérience réelle. C'est valorisant de reconnaître les imaginaires dans la réalité. Néanmoins, c'était le travail justement de s'éloigner des stéréotypes par l'acte de la déconstruction et des exemples dans la vie réelle qui montrent que ces représentations sont trop étroites, rigides et réductrices. Parallèlement, dans le groupe FR – E2, une étudiante est venue avec un stéréotype renforcé. Ainsi, après une période de conversation, en essayant de comprendre comment le stéréotype a été cassé, nous sommes rendus compte, tous, que cette

histoire était racontée pour montrer justement que ce stéréotype existe en France. Ces occurrences de stéréotypes sont renforcées surtout dans les courtes mobilités et les mobilités où il n'existe pas de soutien pour réfléchir sur l'expérience (Auger et Clerc : 2006).

FR – E2 : séance 4

Marcy : *oui ici, le professeur, il parle comme très, très drôle, je le trouve très drôle.*

Parce que quand je l'ai vu la première fois, j'ai pensé que c'était comme les typiques français, les typiques artistes français

Judith : *humm... comment ? comme quoi ?*

Marcy : *parce qu'il était comme... il est, il est âgé. Non, je ne sais pas quel est son âge mais je crois que 60, 60 quelque chose et il est comme, il a, il est...*

Judith : *un gros ventre*

Marcy : *Oui oui, Il est un gros ventre. Et il a [inaudible] il a deux nuages de blancs cheveux ici, comme, il est comme ça... et il a toujours un petit...*

Judith : *écharpe...*

Marcy : *non, foulard, foulard*

Un petit foulard

Judith : *oh*

Marcy : *Tu vois*

Judith : *comment ? comme ça ?*

Marcy : *Non, non ce n'est pas... c'est comme ça*

Lisa : *Une petite écharpe, oui*

Marcy : *non. C'est un foulard*

Marcy continue avec une description du professeur...après j'essaie de comprendre comment cette expérience a cassé le stéréotype.

Marcy : *Non, parce que les questions, là, il dit que si cette action ou ce stéréotype a changé notre manière de penser, n'est-ce pas, Mais je dis que pas, parce que ce n'est pas mon problème, **j'ai seulement le trouve très drôle***

Judith : *Mais est ce que votre idée des artistes français a changé à cause de cet homme ?*

Marcy : *Non, non non, **je crois que... Non***

Judith : *Parce que ça c'était le but, de trouver quelqu'un qui a, ou une expérience, qui a cassé un stéréotype. Mais là, il a renforcé votre stéréotype. C'est ça non ? oh lala...*

Marcy : *oui oui c'est ça. Mais, mais comme je dis, je n'ai pensé en ça avant... mais j'étais comme, j'ai réfléchi quand je l'ai vu...*

Judith : *Donc, je me fais comprendre. Donc, ça, ça, maintenant c'est dans votre conscience que vous avez ce stéréotype ; **vous ne savez pas avant ?***

Marcy : ***Oui, oui, mais, oui, c'est, comme j'ai dit... ce n'est pas un stéréotype qu'on a toujours dans nos têtes, que c'est comme... je ne sais pas, comme, oui comme toutes les plantes sont (...).***

Enfin, nous avons trouvé que l'optique que Marcy avait sur le professeur d'art a renforcé le stéréotype pour elle. Toutefois, elle est devenue consciente du stéréotype, « ce n'est pas un stéréotype qu'on a toujours dans nos têtes ». Elle évoque le groupe dans la même préconception avec son usage du pronom « on ».

Figure 16 – Quatrième semaine

Le thème de la semaine	France IEFÉ		Les États-Unis Intensive English Program	
	A l'écrit	A l'oral	A l'écrit	A l'oral
Casser un stéréotypé Groupe 1	-les stéréotypes des français, (rouge à lèvres, parfum) -la femme française comme modèle de beauté (FR – E1)	-la façon de s'habiller pour les plus âgées -les images des « français » -la femme française comme modèle de beauté (FR – E1)	-students from Saudi Arabia -Experience with Americans on the bus (smiling) -Americans: rich and friendly (EE – E1)	-faire des amis -l'amour et les relations amoureuses -le mariage arrangé -les enfants uniques (EE – E1)
Casser un stéréotypé Groupe 2	-Les français et le McDonalds -professeur d'art français (renforcé le stéréotype) -les français « individualistes » -les américains qui boivent de l'alcool (FR – E2)	-professeur d'art -les américains et la façon de boire de l'alcool -les films américains et les représentations des américains (FR – E2)	« disrespectful » Japanese woman -US stereotypes « best country » -black people are dangerous -sports players -negative ideas about people from Qatif, then-met them in US (EE – E2)	-Japanese woman -Speaking in Arabic, losing language -Black people -Down syndrome individuals in the bus -Women in professional jobs (EE – E2)

4. Les identités multiples

Johnstone (2008) fait référence aux identités comme « performance » en disant que, *To think of identity as performance is to adopt a humanistic, rhetorical perspective on a set of issues on which linguists have often taken a social-scientific, deterministic perspective. The advantage of this is that it highlights the ways in which people decide who to be and how to act, and the extent to which they are responsible of the consequence of such decisions. (P. 153)*

Cela dit, le contexte joue un rôle très important sur les identités adoptées par les individus et les identifications qui sont susceptibles de ressortir. Dans la cinquième et dernière semaine avec l'outil, *les Autobiographies des rencontres interculturelles*, les étudiants sont incités à réfléchir sur ses identités ou les identifications avec certains groupes.

En choisissant d'être dans une expérience de mobilité, les étudiants se placent dans une situation inconnue et en effet, ils cherchent, consciemment ou inconsciemment, les repères. Donc, dans cette séance, j'essaye de faire sortir les moments d'affinité avec certains groupes dans le but de découvrir des identifications diverses – la multiplicité de soi. Les points suivants sont les consignes pour la séance cinq :

1. Pensez à une expérience interculturelle qui vous a révélés un lien avec un type de groupe ou communauté. (Cette identification peut être en lien avec votre pays d'origine, la relation, la sexualité, le fait que vous soyez un homme ou une femme, vos goûts vestimentaires...etc.). Cette expérience peut être par exemple une rencontre qui s'est déroulée chez vous, en France ou dans un autre pays étranger.
2. Décrivez ce que vous pensiez avant cette rencontre. À votre avis, pourquoi ?

3. Décrivez la rencontre :
 - a. Où étiez-vous ? Avec qui ?
 - b. Qu'est-ce qui s'est passé ?
 - c. Qu'avez-vous ressenti ? Qu'est-ce que l'autre personne a ressenti ? (Essayez de l'imaginer.)
4. À quel moment vous êtes-vous identifié à ce groupe ? Étiez-vous surpris, déçu, contrarié ou content ? C'était une rencontre positive ou négative ?
5. L'expérience vous a-t-elle transformés ? Si oui, comment ?

Option : ajouter une photo ou faire un dessin pour représenter votre rencontre.

Comme il est prévisible dans ce contexte, les identités les plus marquantes qui sont ressorties, sont les identités nationales. En effet, les étudiants, surtout ceux qui ont vécu leur première expérience de mobilité comme la première, trouvaient des moments de joie et de soulagement avec les autres qui parlaient leur langue ou venaient du même pays. L'extrait 4a donne un exemple du phénomène :

FR – E2 : séance 5

*Ting : J'ai trouvé 2 camarades qui venaient de la même Provence qu'avec moi. et comme j'ai dit, j'ai fait mes études d'université, 4 ans à l'université à Guancho. Il semble nous trouver les mêmes lettres humaines. **Nous trouver nous sommes les mêmes parce que nous connaît la ville, l'environnement sont pareil et nous pouvons nous parler le même dialecte, le cantonais.** Je trouve ça similaire avec mon accent et quand j'ai dit chaque fois que je parle le mandarin, les autres chinois me demandent : est-ce que tu es venu de Canton ? parce que les autres chinois trouvent que j'ai un accent spécifique et fort. (rires) Quand je parle de ses choses*

avec les 2 cantonnais, ils avaient de mon avis, ils ressentent la même chose, parce que nous sommes dans le même groupe de cantonnais.

Le sentiment de « le même » est très fort dans ce passage. En effet, dès que les étudiants essaient de trouver un repère, ils vont forcément cibler des catégories chez les êtres humains par rapport au « *availability heuristics* » (Tajfel, 1982 : 4) ou des choses qui sont inespérées ou insolites dans le contexte. Donc, l'étudiant se positionne dans l'échange social soit dans un esprit de ressemblance avec l'autre ou soit dans une posture qui montre de la distanciation ou de la différenciation avec l'autre (Dervin : 2007), (Johnstone 2008). Ce phénomène, normalement, entraîne une exagération des similitudes ou des différences, comme nous voyons dans le passage 3c., « ...ils avaient de mon avis, ils ressentent la même chose, parce que nous sommes dans le même groupe de cantonnais ». En ce cas, les similitudes sont exagérées.

Une autre identité a été tout naturellement répétée, il s'agit d'une identité d'étranger. Dans le groupe EE – E1, toute de suite dans la conversation, une étudiante a lancé le thème et il a résonné pour les autres participants dans le groupe. L'extrait 4b montre un exemple :

EE – E1 : séance 5

Asmae: Yeah. So, when I met them, the first two days I was sitting alone, not talking to anyone, but they help me with to organise myself, because I came late, they gave my numbers to find an apartment and this, so they I know that they at that time they are friendly, so I think even Shea she's not from my country, but...(Inaudible) with her.

Judith: What do you think...what did you think you had in common with her, like in this situation, here? What would you say was the same?

Shea: That we all here as a foreigners. So even if we came from different countries, we share the same feeling about the homesick and this kind of stuff.

CHAPITRE 7 : L'APPRENTISSAGE SITUÉ, LE DICTUM

Judith: And when people started to offer to help you, how did you feel about that?

Shea: Relieved.

Judith: Relieved. Oh, ok, good! Can you describe maybe one interaction with somebody who offered? Do you remember specifically?

Shea: All my classmate give me numbers, yeah, to find an apartment and go to that apartment and see that apartment show they all help me.

Judith: And what do you think your classmates felt? Why did they feel motivated to give you numbers and to talk to you? What did they feel?

Shea: It might be because as I say we have all been in this and they have been in the same position or situation as I was and maybe because..

Figure 17 – Cinquième semaine

Le thème de la semaine	France		Les États-Unis	
	IEFE		Intensive English Program	
	A l'écrit	A l'oral	A l'écrit	A l'oral
Les identités multiples Groupe 1	<ul style="list-style-type: none"> -enfant unique -Place dans la famille (première fille) -rencontrer les autres américains et canadiens en France 	<ul style="list-style-type: none"> -l'Identité nationale -Les étrangères -Un enfant unique -la beauté -La langue/les langues -Les étudiants -chirurgie esthétique -groupe sanguin 	<ul style="list-style-type: none"> -being « new » in class, just like other students -the 10th month on the Arabic calendar 	<ul style="list-style-type: none"> -Identité nationale -Les étrangers en relation avec les nationaux -les étudiants internationaux -La langue/les langues -les amis chez eux -les « vrais » amis

CHAPITRE 7 : L'APPRENTISSAGE SITUÉ, LE DICTUM

Les identités multiples Groupe 2	-une rencontre avec les autres Cantonais -connaître un autre Coréen en France	-une amie Cantonaise -rencontres avec quelqu'un de la même ville, avec la même langue, même pays -des amis de circonstance	--Masking national identity on a blog -hugging the teacher, religion -Manchester United -holding the door in the US	-Groups on the internet -Hugging the teacher
-------------------------------------	--	--	--	---

Conclusion

Dans l'ensemble, les étudiants ont abordé certains thèmes attendus (comme ils ont été guidés) comme les identités nationales ou les expériences surprenantes à l'étranger. Les quatre groupes qui ont fait leurs études dans les deux pays ont eu des expériences qui sont similaires. Ils ont vécu des moments déstabilisants, ressenti des surprises dans le nouvel environnement et ont identifié des stéréotypes et des identités partagés avec certains groupes. Toutefois, mes consignes et la façon dont j'ai guidé les conversations, l'ordre dans lequel les étudiants s'expriment, et l'usage du journal électronique ont eu un impact sur la direction de la conversation et sur les thèmes qui ont émergé.

Dans les deux groupes aux États-Unis, EE – E1 et EE – E2, il est possible d'observer l'optique religieuse qui est présente dans toutes les séances car la majorité des membres sont de la même religion et ils ont choisi de parler de leur religion. Dans le corpus, quand le mot « culture » est abordé, le groupe des musulmans parlent de religion car je dirais que cela signifie la même chose pour eux. Quant à décrire les activités quotidiennes, les surprises dans un autre pays, les stéréotypes ou les identités, la religion et les règles religieuses de vie sont toujours présentes. En même temps, nous verrons dans le chapitre 9 que tous les étudiants musulmans ne prennent pas le même positionnement sur ces règles ce qui fait apparaître des désaccords et des contradictions dans la parole.

Au contraire, la religion n'est pas du tout présente dans les discussions des étudiants en France, les groupes FR – E1 et FR – E2. Les étudiants sont plus hétérogènes du point de vue de la nationalité donc peut-être, c'est pour cela que le sujet n'a pas été soulevé. Il est possible aussi que l'ambiance politique dans le pays joue un rôle sur la place de la religion dans une sphère publique. En France, la laïcité est une valeur explicite dans l'éducation tandis qu'aux États-Unis, la religion est

observable dans la parole politique, acceptée dans les espaces éducatifs et même encouragée dans certains groupes en dehors de la sphère privée.

Les notions intégrées dans les différentes séances comme l'ethnographie, la culture, les stéréotypes et les identités ont été ajoutées différemment pendant les séances suivantes. Pour l'étude, j'ai présenté du vocabulaire pour la mobilisation des étudiants dans les discussions. L'acte de reconnaissance de certaines notions, nous aide à les explorer ou les déconstruire. L'idée d'expliquer et de décrire, d'un point de vue « etic », a été employée par les étudiants, même s'ils n'utilisaient pas le terme « ethnographie ». Par rapport à la notion de stéréotype, les étudiants dans certains groupes ont pu la réutiliser. Cependant, il est impossible de savoir si la notion d'« identité » qui était présentée pendant la dernière séance a été intégrée dans le vocabulaire des étudiants après la période de recherche.

La pratique de séries de questionnements, en parallèle avec l'accompagnement du guide (moi-même), nous a soutenu dans une réflexion en profondeur de certaines expériences vécues par les étudiants. Le fonctionnement des questions, des *Autobiographies* et des rencontres interculturelles a souligné la dimension individuelle des histoires de chaque étudiant. Donc, même quand il était difficile d'aller plus loin dans l'interaction en disant « Qu'est-ce que l'autre personne a ressenti ? », les *Autobiographies* nous ont donné un chemin pour déconstruire l'expérience ainsi que les généralisations.

PARTIE 3 : LES CARREFOURS ET LE DISCOURS LIQUIDE ET SOLIDE DE L'ÉTUDIANT

La troisième, et dernière partie de thèse est consacrée à l'exploration des concepts déjà abordés dans la première partie – les « carrefours » et le discours « liquide » et « solide » comme ils émergent dans le corpus. Ces occurrences, j'argue font partie d'une étape importante dans la réflexion sur une situation interculturelle. Je montre comment l'outil des *Autobiographies des rencontres interculturelles* en conjonction avec une posture d'accompagnement par la chercheuse peut entraîner les discussions fructueuses chez les étudiants en mobilité pour leurs mettent dans une démarche réflexive face à leur expérience. Cette réflexion permet aux étudiants de prendre conscience de la situation : l'espace, la temporalité et les relations présents dans les interactions interculturelles.

Ensuite, le chapitre 9 désormais creuse dans le corpus avec l'aide de l'analyse de discours pour soulever les différents discours de l'étudiant : solide ou liquide. Il prend les « carrefours » comme point de départ, et il réexamine la co-construction du sens entre les membres du groupe y compris la chercheuse/accompagnante. Nous verrons également comment le discours des étudiants montre des différents niveaux de résistance d'une démarche de décentration. Finalement dans ce chapitre sont les commentaires des groupes témoins qui n'ont pas été prise en compte pour une étude expérimental comme expliqué dans le chapitre 5.

Le chapitre 10 est un résumé des notions et nouvelles idées abordées tout au long la thèse. Il reprend les notions de l'image solide et du discours liquide et le rôle du guide dans les objectifs de la compétence interculturelle pour les programmes intensifs de langue. Il révèle ainsi les apports que cette étude peut apporter au champ de l'interculturel, notamment les indices pour les enseignants et les chercheurs pour identifier les carrefours et les utiliser comme outil de la réflexion et de la décentration.

CHAPITRE 8 : LE MODUS - LES CARREFOURS

Comme cela a été mis en évidence dans le chapitre précédent, les étudiants ont eu plusieurs rencontres avec l'altérité, lesquelles les ont incités à se questionner ou à réfléchir sur leurs différentes expériences. Leurs conceptions des rencontres relèvent des discours qui circulent autour des expériences qu'ils ont vécu soit dans le nouveau pays (d'accueil) soit dans leur propre pays. Les participants n'ont pas été amenés à raconter des expériences vécues par les autres (par exemple par un film, ou des rumeurs racontées par les amis), ni donner des idées générales sur leurs expériences vécues. Les questions posées par les *Autobiographies* visent directement l'expérience du participant avec l'autre : un échange entre le participant et une autre personne ou d'autres personnes. Étant critiqué par sa nature assez personnelle comme l'usage du portfolio, cet outil ne se focalise pas sur la sommation d'une culture (Beacco *et al.* : 2016).

En ce qui concerne, mes objectifs, en utilisant *les Autobiographies de rencontres interculturelles*, les questions posées nous ramènent vers une description de la rencontre et à la démarche réflexive. Cette spécification nous permet de nous concentrer sur la singularité de l'expérience ainsi que sur les personnes impliquées dans la situation au lieu de se focaliser sur un discours plus généraliste. Dans ce chapitre, nous allons nous concentrer sur le phénomène des carrefours. Mon but est d'expliquer quels sont ces carrefours, comment ils sont identifiés et ensuite à quoi sert cette identification pour les didacticiens et les experts dans le domaine de

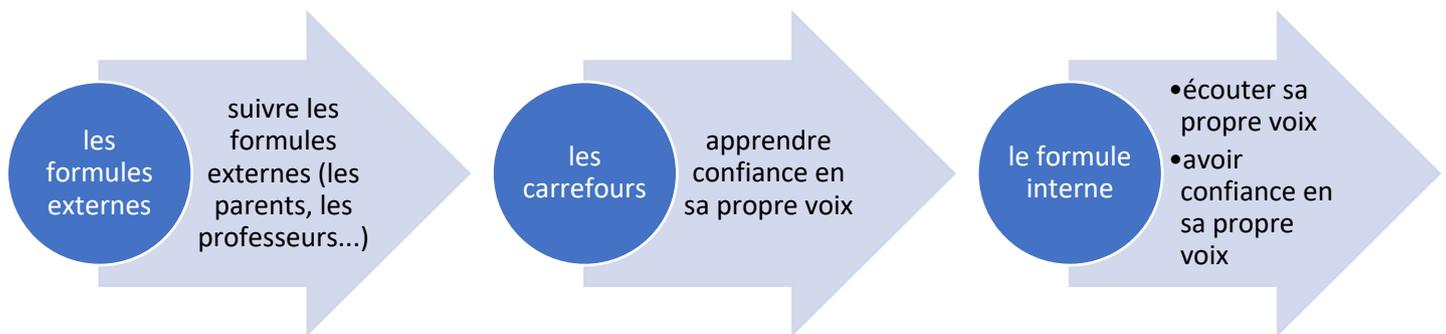
l'interculturel. Dans le chapitre 9, je vais mettre plus en contexte les carrefours et subséquemment suivre l'évolution du discours et la capacité des étudiants à se décentrer de l'expérience. Donc, ce chapitre vise à focaliser sur les occurrences déclencheuses qui signalent un thème à discuter dans le groupe.

1. La discorde : les carrefours

Les études de Baxter-Magolda (2004, 2009, 2011) démontrent que le développement humain peut être caractérisé par trois dimensions de la conscience : 1) épistémologique, 2) interpersonnelle et 3) intrapersonnelle. L'auteure décrit le cheminement du développement psychologique vers l'état de « *self-authorship* » par différentes étapes. Dans la première étape, dans le domaine épistémologique, l'individu suit des « formules externes » (2004 : 12,13) ; c'est-à-dire il/elle n'est pas encore conscient que les voix intérieures ne soient pas issues uniquement de lui, mais qu'elles proviennent de la famille, de l'école, de l'autorité...etc. Dans le domaine intrapersonnel, il/elle n'a pas de conscience de ses différentes identités sociales et dans le domaine interpersonnel, l'individu compte sur les autres autour de lui/elle pour affirmer son appartenance au groupe. Dans la deuxième étape (l'étape des « carrefours »), l'individu commence à se questionner : « d'où viennent mes valeurs, mes opinions, mes réponses ? ». Dans cette étape, la personne est confrontée avec des idées qui ne correspondent pas à ses propres « voix intérieures » donc cette période est turbulente voire déstabilisante car elle est pleine de discorde. Dans la troisième étape, l'individu reconnaît que la connaissance dépend du contexte et sait qu'il peut changer et glisser de sens selon les repères qui lui sont disponibles. Donc, l'individu commence à pouvoir choisir ses propres valeurs et il/elle a plus conscience de ses décisions. Il/elle peut également saisir les perspectives des autres et les reconnaître. (Voir les modèles dans le chapitre 4).

Les carrefours (la deuxième étape dans cette progression) sont importants car c'est dans ces moments provocateurs que la personne commence sa recherche pour connaître et reconnaître ses propres valeurs. L'individu décide comment il/elle va intégrer ses nouvelles perceptions trouvées de l'extérieur, dans ses idées intérieures (Magolda 2011). La figure 18 montre dans un sens plus simple les trois étapes de la construction du sens par Baxter-Magolda et King. Le modèle original a davantage en de descriptions sur les différentes étapes mais pour mes propos, il suffit de le comprendre.

Figure 18 – Les trois constructions du sens. Adapté du modèle de Baxter-Magolda & King, 2012.



Comme déjà mentionné, je ne crois pas que le développement psychologique peut être expliqué par une ligne droite avec les différentes étapes. En parallèle, je pense qu'il n'est jamais possible d'avoir une meta-vision de toutes les interactions avec *l'autre* et reconnaître les origines des différents voix intérieures. Les voix viennent de différentes voix comme nous explique le dialogisme (Bakhtin : 1994), de plus, la pensée et le monde sont connecté (Bateson : 2000). Donc, ses « moments critiques » (Bacon : 2002) qui questionnent leurs croyances, leurs imaginaires du monde et leurs relations peuvent servir comme moments provocateurs dans une rencontre interculturelle. Ainsi, tandis que Baxter-Magolda utilise les carrefours pour décrire le cheminement psychologique de l'être humain *tout au long sa vie*, je préfère les choisir pour décrire *un seul évènement*. Dans le modèle de Baxter-Magolda, le concept des « carrefours » est très large et peut comprendre une histoire

personnelle, un grand changement de vie ou quelques périodes turbulents qui sont plus amples. Pour mes buts, je prends le noyau du sens pour l'appliquer au contexte plus ciblé. Ce contexte est la rencontre interculturelle et le carrefour est le moment de surprise quand l'individu constate une émotion négative ou positive due à une différence ressentie dans l'environnement.

2. La définition des carrefours dans la situation interculturelle

Comme Anquetil l'explique, « Il semble opportun de profiter de l'authentique mise en questionnement du sujet déplacé de ses repères culturels habituels pour mettre en place une didactique des compétences interculturelles et pour alimenter la réflexivité quant au statut social du séjournant étranger dans le cadre d'échanges européens » (Dans Zarate, Lévy et Kramsch, 2008 : 83). Ces moments qui montrent une rupture des normes intériorisées ou un manque de repères culturels habituels représentent exactement l'idée d'un « carrefour » dans la rencontre.

Brigitte Lepez, formatrice des professeurs de FLE et chercheuse dans le champ interculturel, constate les premiers problèmes de la mobilité comme, « des problèmes d'installation à régler en urgence dans un environnement culturel inconnu », qui nécessitent une certaine maîtrise de langue et une connaissance des codes culturels (2006 : 235). Elle note que la première étape peut être vécue comme « un moment extrêmement violent » pour les étudiants avec le manque de repères. Elizabeth Murphy-Lejeune (2003) compare cette nouvelle expérience à l'étranger comme un « rite de passage ». En fait, la solitude et la souffrance initiatique peuvent être décrits comme « accablant / intimidant / effrayant » (17). Cette précarité de la nouvelle situation incite différents risques pour les étudiants impliqués. D'abord, l'étudiant est éloigné de ses amis et ses repères du passé, ensuite sa nouvelle expérience se situe complètement dans le moment présent (ibid.). Donc cette précarité est

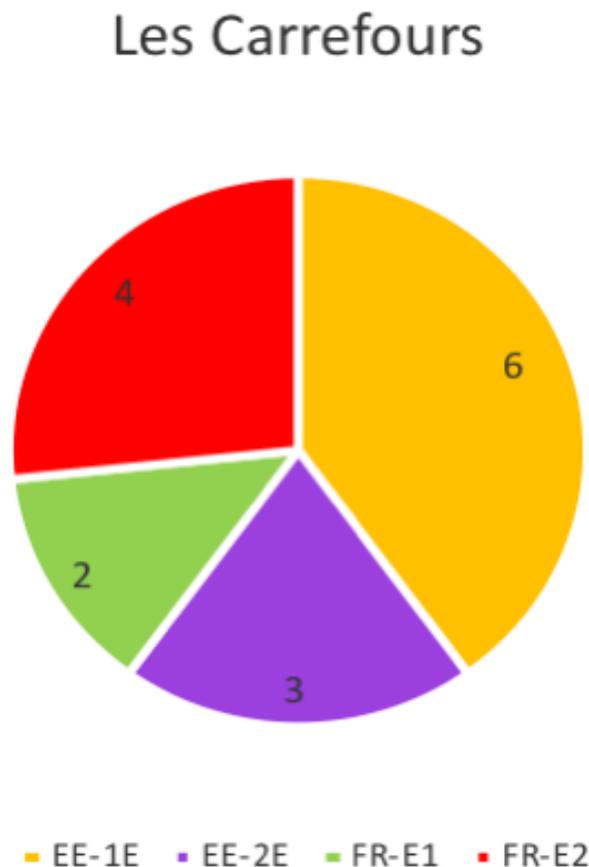
une marque d'une éventuelle vulnérabilité et une sorte de « nudité sociale » que certains remarquent plus que d'autres (*Ibid.* : 18). Comment, dans ces conditions, confronte-il (l'étudiant) ses nouvelles expériences et situations ainsi que des nouveaux autres ? Le moment de discorde intérieure (dans cette nouvelle expérience) est tout à fait espéré. Pour cette étude la définition que je mobilise pour les carrefours est donc la suivante :

***Les carrefours** : un moment dans une rencontre interculturelle qui provoque une émotion de surprise (soit positive soit négative) due aux différences perçues entre les deux « cultures ».*

La figure 19, ci-dessous, indique les nombres d'occasions où les étudiants parlent des incidents qui ont provoqué un malaise, une émotion (positive ou négative) ou de l'instabilité. La qualité « insignifiante » ou banale que les exemples montrent est intéressante à noter car c'est dans les échanges interpersonnels très courts et les actes du quotidien qui provoquent des réactions émotionnelles. En effet, les réflexions sur les événements surprenants qui évoquent l'émotion, créent un espace pour se poser des questions sur leur expérience et donc l'interculturel est abordé.

Dans les données récoltées, le nombre des carrefours changeait selon le groupe. Il faut noter que les carrefours que j'ai récoltés dans les données peuvent être vu comme des déclencheurs qui entraînent une conversation plus approfondie pour tout le groupe. Néanmoins, toutes les occurrences n'ont pas été suivies. C'est-à-dire, soit, je n'ai pas lancé de questions (opportunité ratée) soit le groupe n'a pas montré d'intérêt pour le sujet présenté par un membre du groupe (par son silence, par exemple) et donc le thème a été estompé. L'intérêt de compter les nombres de « carrefours » montre justement ces différences entre les groupes. Je ne vais pas explorer dans cette étude les raisons par lesquelles les groupes ont réagi différemment aux consignes et à l'outil des Autobiographies. Ma vision est plutôt d'examiner qu'est-ce qui s'est passé dans le discours autour des occurrences du phénomène des carrefours.

Figure 19 – La distribution des « carrefours » par groupe



3. Les marqueurs linguistiques des carrefours

Les exemples qui vont être présentés tout au long de ce chapitre ont été choisis pour leur nature unique – les histoires portent sur une situation de rencontre et elles ne représentent pas les impressions globales. Les « carrefours » sont identifiés par leurs marqueurs linguistiques spécifiques. Dans un premier temps, pour parler des moments déstabilisants de leurs histoires, les énoncés déclarés par les participants expriment des émotions : c'est l'émotion *dite*. Dans ce texte, je vais utiliser le terme « émotion » au lieu de « sentiment » ou « affect » car il exprime une sorte de brièveté d'expérience vécue par le participant. Chaque personne a vécu une différente intensité d'émotion dans les situations (Plaintin, Traverso et Vosghanian : 2008) et l'exploration de ces réactions avec la

discussion du groupe nous montre la façon dont l'individu et le groupe font face à ces émotions. Le travail de Nathalie Auger (2014), avec la violence verbale également, montrent l'importance de reconnaître les émotions. La prise de conscience des émotions par les élèves « permet d'espérer une issue favorable aux conversations agonales. » (45) Dans les situations interculturelles de cette étude, l'expérience vécue et racontée peut être « la cause » de cette manifestation d'émotion qui apparaît dans le moment (Kerbrat-Orecchioni : 1999) et donc il est intéressant d'examiner sa manifestation dans le discours. Les « termes de l'émotions » peuvent apparaître dans plusieurs formes grammaticales.

– Les formes linguistiques de l'émotion :

1. Forme de verbe : cause – verbe – humain ; cette forme montre la passivité de la personne dans l'expérience (Micheli, 2014), le fait de subir l'expérience. Par exemple, « ils m'ont fait peur ». Dans cet exemple, les verbes intransitifs sont inclus dans la deuxième classe des verbes par Micheli (57).
2. Forme d'adjectif d'émotion : l'être humain ressent une émotion, donc l'adjectif est relié au sujet par un verbe de type « être ». Par exemple, « J'étais très surprise ». Kerbrat-Orecchioni (1999) fait la différence avec les constructions où les adjectifs sont directement liés au sujet parlant (par « je » ou « me » comme dans le cas précédent) et les énoncés qui dérivent du sujet mais qui prédisent une propriété plus distante du locuteur, c'est-à-dire qu'il est l'opinion de quelqu'un. Dans l'exemple, « il est surprenant » le sujet parlant fait l'énoncé mais la structure de l'énonciation ne contient pas le pronom « je ». En effet, l'énoncé peut dénoter l'opinion ou l'émotion de n'importe quelle personne.

– Un langage différencialiste : les énoncés marquent une différence entre « moi » et « lui » ou « nous » et « eux ». Cela peut prendre plusieurs formes linguistiques comme les

verbes modaux de l'obligation et de nécessité et les formes lexicales qui montrent qu'une action est cohérente avec « la norme » du participant. En outre, la dernière catégorie fait référence au positionnement (eux/nous) et elle peut nommer le pays ou la culture.

- Forme de verbe modaux d'obligation et de nécessité : Les verbes modaux d'obligation et de nécessité « devoir » ou « avoir besoin » sont utilisés pour indiquer que les autres doivent faire face à une certaine situation selon le sujet parlant. Également dans le même cadre sont les phrases qui présupposent le devoir. Par exemple : « elle n'a même pas aidé avec le loyer ». Dans ce cas, « même pas » implique un devoir à faire.
- Termes généralistes qui montrent (ou pas) la norme aperçue par le locuteur : les adverbes ou adjectifs qui signalent « la norme » comme « normalement » , « commun » ou « normal » sont utilisés pour expliquer quelque action qui est vue par le locuteur comme dans le cadre des choses qui passent dans l'habituel. Également, les phrases des pronoms indéfinis comme « tout le monde » ou « personne » englobent une expérience ou croyance partagée par un groupe (selon le sujet parlant). En revanche, les adjectifs descriptifs comme « bizarre » ou « différent » montrent qu'ils sont en dehors de la norme.
- Référence au pays et à la culture : Dans ce type de phrase, il est commun de trouver une référence au pays, à la culture ou à « eux » pour marquer la différence entre « moi » et « lui » ou « nous » et « eux ». Donc, nous verrons soit le pays ou le mot « culture » soit des pronoms qui mentionnent le positionnement du sujet parlant.

Les étudiants ont discuté des différences observées dans les systèmes comme l'université, les hôpitaux, les cinémas etc... Celles-ci peuvent entraîner des carrefours d'autres types. Nonobstant, pour les objectifs de cette étude, j'ai guidé les étudiants à travers les questions dans l'outil, les

Autobiographies dans une démarche réflexive sur les échanges *entre les personnes* et pour qu'ils ne racontent pas juste des impressions globales. L'objectif était d'explorer *leurs* expériences personnelles dans un échange entre personnes et non pas d'observer ou analyser les systèmes (éducatif, politique...etc.) dans le nouvel environnement.

3.1 Des difficultés rencontrées avec l'outil des Autobiographies

Alors que Beacco et al. (2016) ont décrit l'avantage de cet outil, restant directement dans un usage personnalisé et non-généralisé. Cependant, les étudiants ayant toute la liberté de discuter leurs expériences parfois ont parlé de thèmes qui sont vraiment des questions interpersonnelles. Moi, comme animatrice, ne voulant pas me priver de certains thèmes car je sais que toutes rencontres peuvent être une plateforme pour discuter la communication avec l'autre. Donc, pour moi, je me questionne parfois « Où commence l'interculturel ? Où s'arrête-t-il ? Ce sont les questions qui soulèvent ce type de dispositif qui n'est clairement pas focalisé sur une « culture » ou une autre.

3.2 Les carrefours

Il est évident dans les discours que les événements quotidiens provoquent chez les étudiants des émotions parfois très fortes et révélatrices. Ils décrivent des émotions variées comme la surprise, la frustration, la colère, le contentement et l'incrédulité. Ensuite, les participants montrent des marqueurs linguistiques comme les adjectifs de l'émotion, les verbes modaux d'obligation et de nécessité ainsi que les adjectifs et verbes de l'émotion et d'autres formes lexicales qui montrent les idées généralistes ou « le normal ». Les extraits qui sont tirés des histoires peuvent être une partie d'une histoire plus longue ou elles peuvent être des observations qui ont provoqué une curiosité ou l'occasion de questionner leurs propres idées ou présuppositions. Les histoires, dans cette catégorie, ont été saisies à partir des séances 2, 3, 4 et 5. Les histoires vont être catégorisées par deux types de

carrefours ; les positifs et les négatifs. Dans la figure 20, les histoires sont montrées d’abord pour leur nature positive ou négative et ensuite décrites pour la « cause » de cette émotion provoquée. Dès fois, c’est un mot dit, un geste qui implique plutôt la relation entre les interlocuteurs. Dans tous les cas, il y a plusieurs éléments qui caractérisent chaque rencontre. Pour faciliter leur recognition dans la table et également pour le chapitre 9, j’essaye de les nommer par rapport à un aspect clé.

Figure 20 – Les carrefours positifs et négatifs

LES CARREFOURS POSITIFS	LES CARREFOURS NEGATIFS
La réception souriante à la banque	Pas d’interaction avec les camarades de classe
Être interrogé par un inconnu « ça va ? »	Un visiteur qui reste « trop longtemps »
« Bonjour » dans le bus	La sauce au vin
Éternuer à table	Un accent inintelligible
L’aide d’un inconnu pour porter des sacs	Se faire demander des cigarettes dans la rue
Payer le loyer	Pas d’accompagnement à l’hôpital par la « mère d’accueil »
Une accolade de la part d’une professeur	filles au pair – être payé
Serrer la main d’une femme	

3.3 *Les carrefours positives*

Kerbrat-Orecchioni (1998), dans sa description de discours dans les échanges rituels, nous rappelle que chaque société a un différent « degré de ritualisation » dans les comportements interactionnels (107). Selon elle, les pays occidentaux se sont trouvés dans la catégorie de « faible degré de ritualisation » et donc cela implique qu'il y a plus de souplesse et d'improvisation individuelle. Pourtant, dans les prochains exemples, les étudiants se questionnent fortement sur cette problématique et ils expriment leurs émotions de surprise et de l'incertitude à ce sujet. Dans ce groupe d'exemples, nous allons voir comment les étudiants présentent des histoires alors qu'ils sont focalisés sur les moments inquiétants où ils ont ressenti des émotions inattendues. Il est évident qu'il existe un écart entre la dimension cognitive, comme une connaissance ou même un apprentissage des expressions sociolinguistiques (Deardorff : 2006) et les « savoirs » selon Byram, Gribkova & Starkey (2002) qui se concentrent plutôt sur une connaissance plus profonde sur le contexte. L'intérêt est justement d'observer les moments inquiétants pour les participants dans les moments de prise de contact où il faut un échange rituel et le langage qui va avec.

Ensuite, il est important de noter que dans le déroulement de la séance, l'ordre dans lequel les étudiants ont exprimé leurs idées avait un impact sur les thèmes qui se sont soulevés pendant le temps de la séance. Une fois qu'un participant présente un thème qui concerne les autres, ils ont tous (ou quelques-uns) des nouvelles histoires sur le sujet. L'exemple suivant commence avec une parole différentialiste pour montrer les normes chez le participant et les normes qu'il a observé aux États-Unis.

EE – E1 : séance 2

(Une réception souriante à la banque)

Al: usually the boy is happy and smiling,

J: Ok...

Al: and it's not common in the bank

J: so when you encountered for the first time a person at the bank with a big smile,

how did you...

Al: that isn't common.

J: how did you feel when you were in that situation?

Al: I was feel happy too

Al démarre le dialogue sur un expérience dans une banque au Michigan. Le fait, qu'il utilise l'adverbe « normalement » (*usually*) implique que c'est une occurrence qu'il voit comme commune dans ce contexte et peut-être même dans toutes les banques aux US. L'adverbe « normalement » est utilisé pour modifier une construction descriptive (verbe être + adjectif descriptif) et un verbe au participe présent, « *is happy and smiling* ». « Il n'est pas commun » (*it is not common*), en référence à son pays (Arabie Saoudite), montre une négation de cette description de tempérament ou comportement par rapport à son expérience des banques en Arabie Saoudite. Les termes d'émotion utilisés sont positifs alors cette expérience insolite soulève un effet favorable pour le locuteur quant à lui avec le verbe « ressentir » (*feel*) et l'adjectif, « content » (*happy*). Cette expérience dans une banque aux États-Unis est décrite dans des termes généralistes et differentialistes alors qu'il fait des références aux deux différents environnements culturels.

Dans le prochain extrait, c'est Shea qui raconte l'expérience et c'est Al qui participe dans ce déroulement avec les commentaires. Shea montre son point de vue sur la phrase, « ça va ? ». Elle exprime une émotion, avec la construction, « c'est un peu bizarre » (*It's a little strange*) quand elle

décrit sa réaction à cette phrase qui provient d'un inconnu. Donc, « bizarre » est l'indice du carrefour dans ce cas. Le mot « bizarre » peut être conçu comme positif ou négatif. En ce cas, les autres membres de la conversation valorisent ce type de rencontre. Cette construction d'adjectif descriptif s'ouvre à différentes interprétations, comme elle dit, « il est », au lieu de dire, « il me semble ». Lorsqu'il est possible qu'elle partage cet avis avec d'autres, cette phrase implique plusieurs voix. Elle note également sa voix intérieure de discordance qui dit, « Pourquoi vous me demandez cela, je ne vous connais pas » (*why are you ask me about this, I don't know you*). Encore la construction d'une question et avec la négation « je ne vous connais pas », montre une autre réalité ou norme où il est acceptable de poser cette question : si vous me connaissez. Tout de suite, la réaction d'Al confirme l'idée de Shea au départ (qu'elle partage ce jugement avec quelqu'un d'autre) quand il dit, « Les américains font ça » (*American people do this*), pour montrer une différence entre les américains et son propre groupe d'appartenance. En outre, il ajoute une description/évaluation, « je pense que c'est bien » (*I think it is good*). En ce cas, c'est un des membres du groupe qui montre cette émotion positive – « bien ». Après, elle revient vers lui en montrant qu'elle ne croit pas que cela se passe tout le temps, en disant, « Les américains font ça souvent ». L'adverbe « souvent » montre une reformulation d'un absolu qu'Al a exprimé dans l'énoncé précédent. Shea montre qu'elle croit que ce n'est pas toujours le cas.

EE – E1 : séance 2

(Être interrogé par un inconnu « ça va ? »)

Shea: ... also the strangers say me, « how are you today? » I don't know why. It's a little strange. I think, why are you ask me about this, I don't know you?

Al: American people do this. I think it's good.

Shea: American people do this a lot.

Une prise de contact dans le bus montre l'effet déstabilisant d'un « bonjour » dans un certain contexte. Hui-ling raconte l'histoire avec l'émotion de la surprise ; elle était « impressionnée ». « Impressionnée » est une adjectivité plutôt positive. L'adjectivité de l'émotion « impressionnée » est utilisée quand elle décrit sa réaction d'attendre les gens dans le bus dire « bonjour » et « au revoir » au conducteur. Elle fait référence à la Corée, pour montrer la différence dans les termes généralistes entre Corée et Montpellier, elle explique, « En Corée, pas de personne ne parle comme ça. Peu de personne pris le bus 'bonjour 'mais pas de personne quand descendus. Pas de personne parle 'au revoir'. » Elle rajoute une description d'un sentiment d'émotion « respecte » pour comme « tout le monde » sent vers le conducteur comme explication pour le comportement qu'elle a rapporté. Encore une fois, elle dit, « j'étais surprise ». Cette émotion de la surprise contient l'élément de l'inconnu ou l'inespéré.

FR – E2 : séance 2

(« Bonjour » dans le bus)

Hui-ling: Quand je suis arrivée ici j'ai pris le bus pour tout le monde parle le bonjour au conducteur du bus.

J : Le conducteur oui...

Hui-ling: Oui tout le monde bonjour et ils sont descendus du bus pas le merci au revoir. En Corée, pas de personne ne parle comme ça. Peu de personne pris le bus bonjour mais pas de personne quand descendus. Pas de personne parle au revoir.

J : Et alors dans la situation la première fois ? Qu'est-ce que vous avez ressenti dans cette situation ?

Hui-ling : Impress...

J : Impressionnée ?

Hui-ling : Oui parce que tout le monde respecte conducteur et donc j'étais surprise.

Dans le prochain exemple, la même étudiante explique sa surprise avec l'expression de politesse, « à tes souhaits », après avoir éternué. Elle utilise le mot « coucher » pour dire « éternuer » (c'est une erreur de vocabulaire), donc le groupe avait pris du temps pour comprendre ce qu'elle voulait dire. Elle compare les deux pays pour montrer une différence entre les deux par rapport à l'expression « pardon ». Elle utilise les noms des pays ou la nationalité comme, « mais, en Corée » ou « il est française ». Ensuite, elle continue à se mettre dans un positionnement d'eux qui ne disent pas « pardon » avec le pronom, « on » : « on ne parle jamais pardon ». La description par Hui-ling, « c'est très naturel » qui étaye cet énoncé montre la croyance qu'elle considère que le fait d'avoir dit « pardon » n'est pas nécessaire. Néanmoins, à la fin d'une conversation de dix minutes sur le sujet (comme il était très difficile de comprendre avec le mot « coucher » ce qu'elle voulait dire), elle dit « maintenant je comprends de parler 'à tes souhaits' et 'pardon' mais c'est pourquoi ? ». Donc, c'est un exemple d'une norme sociale où elle peut dire les mots qui sont adaptés au bon moment, même si à la base elle croit que ce n'est pas toujours nécessaire. Donc cette idée qui présuppose une « nécessité » est comprise dans mon groupe par des marqueurs linguistiques : les verbes modaux de nécessité.

FR – E2 : séance 3

(Éternuer à table)

Hui-ling : C'est une fille j'ai rencontré avec mon ami, elle a petit copain, il est français, oui, et on a vu quelques fois et il couche [éternue], il la couchait [éternuait], et il la parlait pardon, mais en Corée, on ne parle pas « pardon », parce que coucher [éternuer] c'est naturel. Je ne veux pas coucher [éternuer], ça c'est très naturel, donc on ne parle jamais pardon, mais il parle pardon quand il la couchait [éternuait]. On a mangé ensemble, il...

Hui-ling : Maintenant je comprends de parler « à tes souhaits » et « pardon » mais c'est pourquoi ?

Cet exemple souligne l'écart qui est possible entre une dimension cognitive comme la connaissance des expressions sociolinguistiques (Deardorff : 2006) ou les « savoirs » (Byram, Gribkova & Starkey : 2002) et une connaissance plus profonde sur le contexte.

Dans le prochain extrait, Mufassa explique qu'il a vécu un moment troublant quand pour le dernier cours d'anglais son professeur voulait lui donner une accolade. Les mots, « je ne peux pas, je suis désolée » sont des exemples liés aux termes de l'émotion. Il explique à la professeure qu'il ne peut pas toucher les femmes et donc la professeure a accepté son explication sans problème, « [elle] accepte mon opinion sur ma religion ». Mufassa montre un sentiment de validation dans sa dernière phrase, « elle accepte », et donc cette idée suppose une émotion positive.

EE – E2 : séance 5

(Une accolade de la part d'une professeur)

Mufassa : Yeah. After that, at the end of party, he said everybody need to hug her. I told her I can't, I'm sorry. (mumbling) because of my religion.

Judith: Oh, your religion,

Mufassa : you can't touch the girl.

Judith: Right, because she's a woman.

Mufassa : Yeah.

Judith: and what did she say?

Mufassa : He (she) accept my opinion about my religion also.

Le dernier exemple d'un carrefour positif se passe dans la rue avec un inconnu. Hala explique comment elle avait besoin d'aide. Elle vient de sortir d'un magasin avec plein de sacs. Quand quelqu'un lui propose de l'aider, elle exprime une grande émotion positive, « j'étais touché parce que c'était tellement gentil... ». L'idée d'être touché implique des émotions très inattendues et positives.

EE – E2 : séance 2

(L'aide d'un inconnu pour porter des sacs)

Hala: That would be nice, but that didn't happen. We walked for a few blocks and then already someone stopped and, « you're like zombie, can I carry some bags for you? » « Ok ». (mumbling) because it was really heavy and we couldn't really carry all of them. Kind of regret buying all the stuff. But we need to buy them, anyway. And he, I feel bad because he was carrying more bags than I do, and it's my stuff. And I was like, « can you please give me some bags, I can carry, I (mumbling) can carry a few more ». And he's like, « I'm doing something good, please don't take it away from me », and I was so touched because, ok, that was so, so gentle, or wherever.

3.4 Les carrefours négatifs

Pour les deux groupes aux États-Unis, étant composés en grande partie par des participants de l'Arabie Saoudite, il est possible de noter des conversations qui tournent autour de la religion et des tabous religieux. La religion officielle de l'Arabie Saoudite est l'Islam et donc leur point de départ pour réfléchir sur une rencontre peut être à travers leur optique religieuse. Les représentations sociales dans les exemples de la religion sont assez définies par le groupe et montrent des valeurs qui sont partagées par ce groupe religieux (Jodelet : 2016). Toutefois, il est intéressant d'observer certaines « règles » déclarées qui parfois ne sont pas respectées. Je peux deviner que certaines croyances « périphériques » ne constituent pas la partie du noyau axiologique (Moline : 2016) car je constate des discours contradictoires.

Dans le premier exemple, au départ, le locuteur juge la situation comme négative. Al parle d'une autre expérience qu'il a jugée « impolie » ; il a serré la main d'une femme américaine. Ce mot

« impolie » implique une sensation ou une émotion négative ou non-conforme. Selon le contexte religieux auquel il adhère, il est impoli d'initier ce geste avec une femme. Ici, dans cet extrait, il utilise les phases comme, « il était impoli » (*it was rude*). L'adjectif descriptif négatif, « impoli » présuppose qu'il existe une façon « polie » d'interagir dans la situation. Toute négation est dialogique (Bres, 1999) ; la négation de quelqu'un/quelque chose implique une prise de conscience de son existence. Dans cette situation, Al explique que sur le moment, il ne savait pas s'il était permis de serrer la main d'une femme aux États-Unis, « je n'étais pas sûr » (*I wasn't sure about it*). Donc, ici l'adjectif, « impoli » indique que Al décrit un certain geste comme quelque chose qui n'est pas conforme au comportement qu'il attend dans cette situation. En même temps, « Je ne connais pas leur culture » (*I didn't know what their culture was*) montre encore une fois le juxta positionnement des deux cultures, la possibilité des différences et encore la croyance qu'il existe différentes « cultures » dans une optique plutôt généraliste – « je » + la négation + verbe connaître + « leur » culture.

Dans la discussion, c'est une étudiante qui pose la question sur son idée d'être impoli, « pourquoi tu penses que tu es impoli ? » (*Why do you think you're rude?*). Ensuite, l'implicite de sa réponse « Je ne connais pas leur culture » (*I didn't know what their culture was*) est la phrase « je voulais savoir leur culture ». En ce sens, le locuteur se questionne sur « la culture » de l'autre et montre sa curiosité de découvrir. Il n'est pas gêné par le fait qu'il a rompu une norme de sa religion, « ça va, il n'y a pas de problème » (*it's ok, it's no problem*) mais il est plutôt inquiet pour la femme, « pour elle mais pas pour moi » (*for her, not for me*).

EE – E1 : séance 2

(Serrer la main d'une femme)

Al: I, yeah, I wasn't sure about it. I talk to other American people about it, person and I shake his hand, no problem and I was talking with him. And after that his wife came and I shake her hand too, I ..

J: oh, you didn't think about it.

Al: It's ok, no problem, ...for her, not for me and I thought it was rude. And I asked the American teacher and she said no problem.

Shea: Why you think you're rude?

Al: because I didn't know what their culture was, that's what maybe ...someone...told me.

Dans le prochain exemple, Aesma raconte une expérience dans un restaurant où elle a discuté avec la serveuse sur les ingrédients du plat du jour. La serveuse « a essayé de la convaincre » de demander un plat avec du vin dans la sauce. Comme les règles des musulmans dictent qu'ils ne doivent pas boire du vin, Aesma s'est trouvée dans une situation dérangeante. Les termes d'émotion qu'elle exprime sont : « j'étais un peu surprise et peut-être en colère » (*I was a little surprise, maybe angry.*) Le fait qu'elle utilise la construction Je + être + adjectif montre une connexion plus proche avec ses émotions de surprise et de colère. L'étudiante utilise le mot « peut-être » pour modérer son usage du mot « énervée » qui peut être vu comme très fort dans ce contexte. Cette histoire du vin dans le plat est racontée par Aesma deux fois dans différentes séances (« je pense que je l'ai déjà mentionnée... ») donc il est probable que l'échange soit resté en elle, depuis longtemps.

EE – E1 : séance 3

(La sauce au vin)

Aesma : I think I already mention it when I went in the restaurant, and they tries to convince me that it's ok if I eat food. Includes that made of wine sauce, although she knew that I don't eat it, because I already told her that, so, I was a little surprise, maybe angry.

Le phénomène de la surprise dans une situation inconnue peut provoquer des émotions négatives comme la peur ou le rejet. Dans cet exemple, je pense aussi à une sensation de vulnérabilité, même si le locuteur n'a pas utilisé ce mot. Donc, ce prochain exemple est choisi pour montrer justement les sentiments négatifs qui sont possibles dans des situations avec autrui. Lisa démarre une conversation au tour du thème « typique [français] » d'être sollicité par un inconnu pour une cigarette. Il est intéressant de noter dans ce cas que Lisa décrit la situation tout de suite avec les voix qu'elle projette sur les deux hommes « ils ont pensé que c'est très bizarre que les deux femmes ne fument pas ». Elle juge qu'ils « ont moqué de nous » et ensuite elle utilise des termes d'émotion, « un peu frustrée et un peu frightened (peur), like (comme) un peu euh j'ai peur ». Elle exprime clairement qu'elle a trouvé la situation « bizarre » que des inconnus lui demandent quelque chose. Cette terme « bizarre », nous montre que l'échange n'est pas parti d'un comportement qu'elle cataloguerait « normal ». Les émotions assez fortes comme la peur, montrent un recul psychologique dans un moment de vulnérabilité. Ces sensations sont documentées dans la littérature de mobilité car les étudiants vivent des moments « violents » (Lepez 2006) ou « effrayants » (Murphy-Lejeune 2003).

FR – E1 : séance 3

(Se faire demander des cigarettes dans la rue)

Lisa : Ils ont moqué de nous et ils ont pensé que c'est très bizarre que les deux femmes ne fument pas donc après quelques minutes de blagues et de choses comme ça ils ont marché à l'arrêt de tramway pour demander aux autres personnes qui attendaient le tram et j'étais un peu frustrée et un peu frightened, like un peu euh j'ai peur de les hommes parce que primo c'est bizarre pour moi les personnes que je ne connais pas m'approchent et demandent quelque chose à moi comme une cigarette ou quelque chose comme ça et deux, les deux hommes sont très méchants et donc c'est une expérience que j'ai eu quelque fois ici parce que c'est très normal et très typique que les personnes demandent aux autres une cigarette ou le papier de faire une cigarette.

Le prochain exemple présente une urgence médicale. Cette histoire est très riche dans toutes ses composantes décrites ci-dessus : les termes d'émotion, les adjectifs descriptifs, les verbes modaux d'obligation et de nécessité. Les termes généralistes sont également employés pour montrer qu'est-ce que le locuteur pense qui est normal ou habituel. Marcy explique que quand elle est venue en France, il y a quelques mois, elle a été confrontée à une situation d'urgence médicale avec son ami. Son ami était malade et Marcy a sollicité l'aide de la famille d'accueil. La réponse qu'elle a reçue était surprenante, la famille l'a renseignée sur les services d'urgences, « la femme a dit ' ah d'accord tu vas prendre le tram '. On était comme ' oui oui on va prendre le tram '. La « maman d'accueil » n'a pas offert de les accompagner à l'hôpital. Elle prend le temps à plusieurs reprises de dire des adjectifs positifs sur la maman d'accueil, « comme elle était très gentille, elle était bien avec nous et tout ça ». Mais, ce qui vient juste après dans la phrase est une explication des différences de « sa culture » ou

de « son pays la Colombie » : « c'est très différent de la culture car en Colombie ». Ensuite elle utilise une construction comparative, d'une proposition conditionnelle pour montrer la différence du comportement (hypothétique) entre les deux pays : « si nous sommes par exemple ici, un étudiant étranger, il vient chez moi et ma mère l'accueille comme si c'était son fils alors ça c'est comme s'il est malade, il va avec elle ». La construction grammaticale de « si c'était » implique un sens de « devoir » ou « comportement normal ». Donc, là nous voyons l'élément de devoir ou de nécessité. Encore une fois, elle exprime la nécessité, « Ce n'est pas nécessaire qu'elle nous le demande, si on peut l'accompagner à l'hôpital. C'est un fait qu'on va aller avec elle, oui, c'est comme, nous sommes comme ça ». Dans cette phase aussi, elle se positionne dans le « nous » vs. « eux », « la Colombie » vs. « la France ». Vers la fin de cet extrait, elle insiste sur le fait que la dame était « très gentille ». L'idée contradictoire que la dame est gentille mais qu'elle ne les a pas accompagnées à l'hôpital est perturbante et « bizarre ».

FR – E2 : séance 2

(Pas d'accompagnement à l'hôpital de la part de la « mère d'accueil »)

Marcy : ... elle n'était pas couchée et elle savait ce qui passait à mon amie et mon autre amie et moi on a dit à mon amie qui était malade on va aller à l'hôpital, on va aller avec elle et la femme a dit « ah d'accord tu vas prendre le tram ». On était comme « oui oui on va prendre le tram ». Nous sommes allées à l'hôpital en tram à 23 heures et ça c'est comme pour moi, comme elle était très gentille, elle était bien avec nous et tout ça pour nous c'est très différent de la culture car en Colombie nous sommes par exemple ici un étudiant étranger il vient chez moi et ma mère l'accueille comme si c'était son fils alors ça c'est comme si il est malade il va avec elle, je crois que les personnes sont plus maternelles, je sais pas si c'est le mot pero mais c'est comme quand une chose est culturelle je crois, parce que nous sommes très très intéressés pour les choses des autres personnes et quand elle est malade par exemple notre amie on a besoin de penser si on va aller avec notre amie ou pas et on sait en fait qu'on va aller avec elle. Ce n'est pas nécessaire qu'elle nous le demande, si on peut l'accompagner à l'hôpital. C'est un fait qu'on va aller avec elle, oui, c'est comme, nous sommes comme ça (...)

Quand même, elle était très gentille et tout ça... c'était une situation qui était très bizarre pour nous, pour ça parce que ma mère n'aurait jamais laissé un étudiant ou quelque personne aller seul à l'hôpital.

Cet extrait est parti d'une histoire sur l'expérience d'une participante comme fille au pair à Paris deux années avant son séjour à Montpellier. Elle explique de multiples événements et malentendus avec le sujet du paiement et le salaire. Si ce thème concerne l'argent, il y a une différence de pouvoir entre les deux acteurs concernés, dans l'histoire. Les termes des émotions dans cette histoire sont négatifs, « Ça me gêne » et « Oh, c'est chiant » au besoin de rappeler à son employeur de lui payer le salaire à la date prévue. Alors qu'elle doit rappeler au couple son salaire, elle se trouve avec un billet de 500 euros. Pour montrer l'émotion de la surprise elle dit, « vous avez 500 euros de billets, ça existe ? Vous avez vu ? » Elle utilise un langage plutôt exagéré pour questionner l'existence des billets de 500 euros. Le poids de la déstabilisation de cette expérience peut être interprété en fonction du fait qu'elle raconte l'histoire deux années après. C'est une expérience qui est restée en elle pendant des années.

FR – E1 : séance 3

(Fille au pair - être payé)

Ria : Chaque mois. Ce n'est pas beaucoup, mais ça va quand même. Et à ce moment-là, il n'y en avait pas. Donc je lui ai demandé que : « madame, il n'y avait pas le salaire. ». Ça me gêne. Et après aussi, Oh c'est chiant (rire)... « ah bon ? d'accord, d'accord, demain je vais mettre ton salaire ». « Ok, svp, merci ». Et le lendemain, il avait des billets de 500 euros de billets ! vous avez 500 euros de billets, ça existe ? vous avez vu ?

Les étudiants expriment souvent des moments de malaise sur des thèmes tabous dans leur propre culture ou la culture d'accueil. Dans les occurrences assez particulières, le discours montre un désir d'apprendre et des jugements sur les actes.

Cet extrait provient d'une longue histoire sur comment payer le loyer aux États-Unis - avec quel type de billet, espèce, chèque...etc. Le groupe a posé des questions pour comprendre le contexte

chinois et comprendre aussi qu'est-ce qu'elle a attendu dans cette situation. Elle commence avec une référence au pays pour montrer la différence avec les États-Unis « Je pense que ce n'est pas poli de payer le loyer avec les billets de 20 en Chine. Il n'est vraiment pas poli ». (*I think just to use a twenty dollars to pay my rent is not polite in China. It's really not polite.*) Shea décrit une norme sur la politesse en donnant un exemple que n'est pas poli. Les différents termes d'émotion sont exprimés par différentes formes. D'abord, Shea exprime ses sentiments sur son manque de connaissance de la situation avec la combinaison adverbe + adjectif comme « trop bête » (*so stupid*). Ensuite, elle utilise une métaphore pour décrire une émotion de frustration et d'impatience, « je suis comme un aveugle. Je ne vois rien. Je veux juste comprendre comment le faire, pour apprendre » (*But I like a blind, I can't see anything, I just want to learn how you do this, so I can learn*). L'adverbe « juste » marque une émotion d'urgence, d'impatience et de désir. Cette émotion de désir d'apprendre montre qu'elle possède une autre compréhension de comment payer le loyer. En outre, le fait de se comparer à un aveugle est assez descriptif d'une sensation d'être perdu, sans repère dans cette situation. Donc, les émotions marquent la nature déstabilisante d'une situation dans l'inconnu, dans un carrefour. C'est intéressant de remarquer dans cet exemple que Shea, même si elle est frustrée dans cette situation, elle continue à essayer de comprendre pour le faire « correctement » ou selon les normes du pays/groupe.

EE – E1 : séance 3

(Payer le loyer)

Shea: ...Because I think just to use a twenty dollars to pay my rent is not polite in China. It's really not polite. All those things is a change. It's not one hundred dollars cash. I think it's impolite, so I want to someone to help me to change it, but they told me in bank, they don't have enough one hundred cash. They cannot help me to do it...

[...]

Shea: So stupid.

Aesma: No, because when I first came here, the banker teach me everything. She taught me everything and kept asking us and she, « you're coming every day, every day, every day ». No, she didn't say that, but I can see it. So...

Judith: In her face, you noticed...

Shea: Yeah. But I like a blind, I can't see anything, I just want to learn how you do this, so I can learn, because I have to pay my rent, to get cash, to get everything, so I needed to learn and then to (...).

Dans le prochain exemple, l'étudiant se questionne sur le temps. Hala explique une situation aux États-Unis dans laquelle son amie a laissé une « femme japonaise » rester avec elle pendant une période où elle cherchait à louer un appartement. Néanmoins, « quelques jours » ont mené à quelques semaines et cette personne est restée finalement « trop longtemps » et « sans payer ». L'étudiant qui décrit cette histoire montre sa surprise et son indignation par les phrases, « elle n'a même pas aider avec le loyer » (*she did even help in on paying the rent*) et « elle ne paye pas sa nourriture donc en effet elle vivait de mon amie » (*she don't pay for food, so she was living behind my friend, basically*). L'adverbe « même pas » montre une attente qui n'a pas été respectée, celle

d'aider à payer le loyer. Cela peut être classifié dans les adverbes de la « normalité ». Ensuite, la phrase « en effet » est une phrase adverbiale qui est utilisée pour souligner la partie de la phrase ou la phrase entière. En ce cas, « en effet » met un accent sur son désaccord avec la façon que cette femme « vivait de mon amie ». Pour marquer la différence entre les nationalités, elle a noté que c'était une « femme japonaise ». Donc, les marqueurs de la culture/pays souligne les différences et les termes des émotions montrent une sorte de moment troublant et inquiétant pour cette étudiante.

EE – E2 : séance 4

(Un visiteur qui reste « trop longtemps »)

Hala: I was kinda shocked. The this is that my friend, she's new here, the Japanese girl, and my friend kind of let her in her apartment. The Japanese girl, she doesn't have anywhere else to go. So instead of staying at a hotel, she let her in her apartment, but for her whole stay, she didn't pay for anything, she didn't even help in on paying the rent...

Judith: How long was she there?

Hala: At least half of the month, but she still could have helped in one way or another. She using the electricity. She don't pay for food, so she was living behind my friend, basically.

Conclusion

Toutes les analyses représentent des expériences personnelles d'étudiants en mobilité. Comme Murcia Baxter-Magolda nous encourage dans son modèle des *learning partnerships* à mettre l'apprentissage dans l'expérience propre des étudiants et c'est justement ce que j'ai tenté de faire avec les focus groupes. En plus, de faire ressortir les histoires personnelles des étudiantes, ma posture visait à valoriser leurs expériences à l'étranger. Les carrefours décrits ci-dessus sont des indicateurs de l'instabilité ressentie par les participants qui ont choisi de vivre dans un nouvel environnement visuel, sonore et tactile. Les carrefours sont indiqués par leurs marqueurs linguistique comme l'émotion de la surprise (soit positive ou négative) et le langage différentialiste.

Comme montré par la figure 20, ci-dessus, le nombre de carrefours notés sont différents selon le groupe. Il y avait des groupes, surtout les groupes EE – E2 et FR – 1, qui n'ont pas présentés d'évènement personnel surprenant. Il y a des cas où ils décrivent des observations (hors une expérience personnelle) et ils donnent des exemples qui ne relèvent pas des questions. Il est possible que ce soit une question de confiance entre le groupe. Peut-être, qu'ils ne voulaient pas parler de certaines choses avec les autres. Une autre interprétation est que leur niveau de langage a limité leur compréhension des consignes. C'est possible aussi, qu'en suivant le fil du groupe, nous ayons abordé des thèmes différents. Par exemple, dès fois, les étudiants ont partagé des informations pratiques comme comment utiliser les banques en France ou comment trouver un appartement aux États-Unis. Pour moi, comme animatrice et guide, je ne voulais pas empêcher des échanges fructueux, qui étaient sur les sujets indispensable pour un étudiant en mobilité.

Toutefois, pour les praticiens, les administrateurs et les experts qui travaillent directement avec les étudiants en mobilité et qui veulent les motiver à parler de leurs expériences, il faut mettre les dispositifs qui aident les étudiants à prendre du recul de leurs expériences comme les

Autobiographies. Néanmoins, les limitations restent, en partie, dans la facilitation du dispositif et dans le contexte global des étudiants y compris des possibles éléments affectifs ou environnementaux (les avis des autres, l'esprit de partage, le niveau du confort de la langue...etc.). Dès que l'animateur commence à écouter des marqueurs linguistiques comme décrits dans ce chapitre (les verbes et adjectifs d'émotion, les références à la culture...etc.), il existe une possibilité de suivre le fil de l'histoire avec des questions qui ouvrent la conversation vers une déconstruction et une réflexion. Donc, cette recherche vise à montrer que les carrefours marquent justement une opportunité pour creuser dans l'histoire et essayer de porter le groupe dans une démarche de décentration.

Ensuite, nous savons que les étudiants en mobilité sont frappés, d'abord, par les différences dans la vie quotidienne, les expériences banales avec autrui. Les histoires qui submergent dans les groupes sont plutôt de type « quotidien » qui se passe dans des rencontres qui ne durent pas longtemps. Cependant, c'est les étudiants, eux-mêmes, qui apportent leurs histoires au groupe et donc c'est pour cette raison qu'il faut mettre en place un dispositif qui ouvre la conversation vers des thèmes qui sont importants pour les étudiants en mobilité. Ces carrefours décrits représentent des situations négatives ou des situations positives. Donc, ils sont divisés par les émotions provoquées chez le participant – soient négatives, soient positives. La prochaine étape sera de guider les participants vers une réflexion. Bacon (2002) nous rappelle l'importance de parler des « moments critiques », dès qu'ils arrivent pour pouvoir tout de suite analyser leurs réponses initiales et apprendre plus sur le contexte et le langage nécessaire pour les échanges. Je suis complètement d'accord avec cette idée de prendre des « carrefours » dans la réflexion dès qu'ils arrivent chez l'étudiant en mobilité.

CHAPITRE 9 : LA DÉCENTRATION ET LE REJET

Comme le chapitre 8 est centré sur l'identification des « carrefours » dans le discours des participants de cette étude, le chapitre 9 va aller plus en profondeur dans le caractère des énoncés et dans les discussions qui concernent *l'autre*. Ainsi, ce chapitre va examiner les allers-retours avec la parole généraliste/particulière ou stéréotypée/cas par cas. Dans le chapitre 2, je me suis appuyée sur le langage de l'interculturel par Dervin (2009) qui mobilise une description particulière pour qualifier le caractère des énoncés : le discours liquide et le discours solide. Il explique que le discours « solide » n'est pas une erreur à effacer mais qu'il représente une image qu'il faut questionner. Par conséquent, le travail de ce chapitre est centré sur les données en utilisant les outils de l'analyse de discours afin de montrer les marqueurs linguistiques qui nous signalent la nature « liquide » ou « solide » des énoncés. Par l'étude des discours des étudiants après le déclencheur du carrefour, je vais montrer deux différentes tendances : 1) une progression du langage solide vers le liquide et 2) un discours qui reste sur la solidité.

Il est clair que dans les énoncés des participants, il y a une tendance à la description de rencontres puis une justification par des généralisations ou des jugements. Ces justifications trient les comportements par la « culture » ou même entre « nous » et « eux » pour montrer les différents positionnements. Cette tendance à juger et justifier fait partie intégrante de la parole et de la construction d'un récit sur soi-même (Johnson : 2008). L'influence des autres dans le focus groupe

peut façonner le discours et donc transformer les énoncés des participants. Les discours instables et contradictoires sont essentiels pour cette partie d'analyse et je vise à tracer le cheminement des énoncés. Je compte sur le fait que les participants vont glisser entre les discours généralistes (solides) et particuliers (liquides) et qu'ils vont changer de positionnement selon les différentes voix présentes dans la discussion.

1. La co-construction du sens

Les déclarations fournies par les participants dans leurs histoires racontées en réponse aux *Autobiographies de rencontres interculturelles* sont une co-construction entre les questions posées par les auteurs, les consignes données par la chercheuse (moi-même) et les questions et commentaires qui ont été posés par les autres dans le groupe. En outre, les analyses doivent considérer, toujours, que dans une histoire, il existe des voix différentes qui peuvent changer, se contredire et glisser entre différentes perspectives. Cela peut être interprété comme autant d'indices d'une négociation de sens ainsi qu'une mise en discussion des identités. Dans cette optique, l'analyse du discours va explorer le flux et les mouvements du dialogue tout au long du processus des questions des *Autobiographies* pendant les histoires. Nous verrons que les questions dans les *Autobiographies* tentent de guider les histoires vers une optique plus large, une perspective qui englobe l'optique de l'autre. Néanmoins, la perspective n'évolue pas toujours vers les multiples perspectives et les étudiants ne sont pas toujours capables de relativiser leurs jugements sur l'évènement. Il me semble qu'il existe différentes raisons pour lesquelles les étudiants ne veulent pas explorer un thème ou un autre donc ils bloquent la conversation. De plus, certains participants restent sur leurs jugements négatifs/positifs de la situation d'interaction ou sur les actions de l'autre. Donc, on verra que la

bascule est tout à fait normale dans la discussion de *l'autre* ainsi que dans l'exploration et la description des expériences.

Dans une expérience vécue à l'étranger, le participant se trouve souvent dans une situation qui incite des effets troublants ou déstabilisants et qui lui fait poser des questions sur ses propres façons d'être ou ses valeurs – *le carrefour*. Dans une réflexion, sur l'expérience vécue, parfois le participant va rester sur des jugements ou des explications statiques sur la rencontre et les expliquer par les voix internes des expériences déjà vécues. Cette voie est réconfortante et fait partie de la nature humaine car nous avons des difficultés à englober la complexité des nouvelles situations et l'identité des autres (Tajfel et Turner : 1982), (Abdallah-Preteceille : 2012). En revanche, avec l'aide du groupe et des outils, je postule qu'il/elle peut avoir une vision plus ample qui contient de multiples perspectives ainsi que des détails sur le contexte, la temporalité et les autres acteurs impliqués.

Pour Bakhtin (1984), les voix qui demeurent dans la psyché humaine sont diverses et changeantes selon le contexte historique, littéraire et temporel. Les voix internes peuvent représenter différentes optiques formées par l'environnement comme la religion ou les groupes d'appartenance (la famille, la société, le sexe...). Bien sûr que la temporalité joue un rôle important aussi sur les valeurs qui sont défendues et qui sont attachées aux jugements sur les différents groupes. De plus, nous savons à travers du dialogisme que le discours n'a pas un début ni une fin et les énoncés produits sont dans la continuité des énoncés humains. L'histoire étaye différents discours et par conséquent, ils restent vivants par les médias, la littérature, la politique et les différents groupes (parmi les autres). Pour les objectifs de cette étude, je suis attachée à la déconstruction des voix qui contiennent des stéréotypes ou des généralisations afin de mettre en avant l'expérience individuelle et son contexte unique. Mon but n'est pas de mettre en question toutes les valeurs des participants mais de les aider dans la démarche de la réflexion sur les moments de déstabilisation et remettre en question leurs jugements sur *l'autre*. La composition d'un groupe avec des participants possède des réalités

multiples (comme la langue, le pays d'origine, les groupes d'appartenance) représente une richesse des expériences, des interprétations et des perspectives à explorer ensemble et co-construire en dialogue.

2. Les histoires de rencontres déstabilisantes : la décentration et l'ancrage

Les histoires dans le corpus que j'ai choisi pour ces analyses tournent vers les rencontres de participants avec *l'autre*. Plus précisément, ils montrent d'abord 1) un carrefour et ensuite 2) les questions pour la réflexion et le discours solide ou liquide. Les étudiants sont susceptibles d'assumer des positionnements identitaires plus distants de *l'autre*, au début de l'histoire, et parfois négatifs. Dans le cadre d'analyse des manuels de langue étrangère, Auger (2011) parle d'une façon de conceptualiser *l'autre* qui montre des étudiants en situation déstabilisante, « cette construction du discours peut donc parfois donner lieu à des instances énonciatives dévalorisantes sur *l'autre*, ce qu'il faut observer avec vigilance. » (Auger dans Blanchet : 316).

Dans les histoires, certains ont des départs négatifs ou dévalorisants sur *l'autre*. L'histoire commence parfois avec un discours solide ou stéréotypé. Elle peut aussi commencer par une référence aux valeurs ou règles religieuses. Les discours religieux et politiques sont susceptibles d'être bien ancrés comme les idées même dictent certains comportements et discours (Maingueneau : 2014). Toutefois, le but de mon intervention comme auparavant décrit était d'amener les étudiants dans une démarche vers la compréhension de *l'autre*, vers la déconstruction de stéréotypes et la prise de conscience des images solides. C'est-à-dire, dans l'ensemble, le groupe a pour but d'effectuer une décentration pour pouvoir justement avoir une autre vision de la rencontre ainsi que de réaliser la complexité et l'unicité de l'expérience vécue. En plus, cette démarche réflexive, qui se répète à

chaque séance (avec les questionnements des *Autobiographies*), risque de s'automatiser. Cette modalisation, étant accessible (Bateson : 2000), peut être intégrée dans le fonctionnement du cerveau des participants. Les questions suivantes ont guidé l'analyse pour cette partie de la recherche :

- Quel rôle jouent les *Autobiographies* dans le but de développer désormais une sensibilité des autres perspectives ainsi que la valorisation et la compréhension d'autrui ? Et quel rôle joue la chercheuse ?
- Quelles sont les marqueurs linguistiques qui émergent pour dénoter le langage « solide » et « liquide » ?
- Quel est le cheminement pris par les groupes entre le langage « solide » et le langage « liquide ». Existe-t-il un langage contradictoire ?

3. La solidité et la liquidité: les marqueurs linguistiques

Le discours des participants est marqué par certaines caractéristiques linguistiques. Ces marqueurs créent le lien entre l'énoncé et les définitions des différents discours qui sont soulignées par cette étude : le discours solide et le discours liquide.

Le discours solide

- A.** Forme de verbe modaux d'obligation et de nécessité : Les verbes modaux d'obligation et de nécessité « devoir », « avoir besoin » et la construction qu'implique « il faut » sont utilisés pour indiquer ce que les autres doivent faire face à une certaine situation selon la

perspective du sujet parlant. Également dans le même cadre se sont des phrases qui présupposent le devoir. Par exemple : « elle n'a *même pas* aidé avec le loyer ». Dans ce cas, « même pas » implique un minimum qu'il faut faire.

- B.** Forme de phrase conditionnel : Une proposition conditionnelle pour montrer la différence du comportement (hypothétique) entre les deux pays/personnes : par exemple, « si nous sommes par exemple ici, un étudiant étranger, il vient chez moi et ma mère l'accueillerait comme si c'était son fils alors ça c'est comme s'il est malade, il va avec elle ». Dans la construction grammaticale de « si ...ma mère l'accueillerait », le verbe au conditionnel implique un sens de « normalité » qui n'est pas le cas dans l'instant car le locuteur l'utilise comme une situation hypothétique.
- C.** Termes généralistes qui montrer (ou pas) la norme aperçue par le locuteur : les adverbes ou adjectives qui signalent « la norme » comme « normalement », « commun » ou « normal » sont utilisés pour expliquer les actions vues par le locuteur comme étant des choses qui se passent dans leur quotidien. Également, les phrases des pronoms indéfinis comme « tout le monde » ou « personne » englobent une expérience ou croyance partagée par un groupe (selon le sujet parlant). En revanche, les adjectifs descriptifs comme, « bizarre » ou « différent » montrent une qualité en dehors de la norme.
- D.** Vocabulaire différentialiste : Cette référence exprime l'affirmation d'une différence identitaire ou une différence de deux systèmes de valeurs. Dans ce type de phrase, il est commun de trouver une référence au pays, à la culture ou à « eux » pour marquer la différence entre « moi » et « lui » ou « nous » et « eux ». Donc, nous verrons soit le pays ou le mot « culture » soit des pronoms qui mentionnent le positionnement du sujet parlant. Cette configuration discursive affirme l'appartenance et l'origine de l'individu (Zarate : 1993).

- E. Des adjectifs descriptifs dans la construction pronom + verbe être + adjectif : Cette construction implique un jugement ou une généralisation sur un certain groupe. Dans l'exemple, « ils sont gentils », les énoncés dans cette construction grammaticale fonctionnent ensemble pour que « gentils » est une description définitive de « ils ».

Le discours liquide

L'expérience vécue et après avoir été déclarée en groupe peut aussi impliquer le discours « liquide » en ce qui concerne la façon de décrire la rencontre. Cette liquidité prend en considération plus qu'une généralisation : elle peut tenir compte de la complexité de la personne (en lieu d'une mono-explication) ou du contexte, la relation entre les locuteurs, l'histoire, y compris les émotions qui se produisent dans le moment en fonction de plusieurs facteurs comme le manque de sommeil ou d'autres (Dervin : 2010).

- A. Négation + « tout le monde » / négation + verbe « généraliser/juger » : Dans le premier cas, une négation de phrase « tout le monde » dans la nature des pronoms indéfinis enlève le sens d'une généralisation. Le deuxième cas avec le verbe, « généraliser » englobe le sens général donc la négative forcément nie cela. Par exemple, « je ne vais pas dire que tout le monde en Colombie est comme ça ».
- B. Les constructions lexicales qui mettent en question une généralisation : par exemple « ça dépend » ou « peut-être » : Les deux différentes constructions lexicales et grammaticales servent à mettre en doute la phrase précédente. Par exemple, « vous (les japonais) êtes très polis », « ça dépend... ». Donc, la phrase « ça dépend » sert pour mettre en doute le langage généraliste ou stéréotypé. Avec l'adverbe « peut-être », cela peut mettre en doute les

phrases précédentes ou suivantes ou le discours, ce terme est utilisé pour présenter une supposition ou une explication hypothétique. Donc, dans ce sens, nous voyons souvent une description avec un jugement et ensuite des explications possibles, « peut-être elle était fatiguée ».

- C. L'interrogation, « pourquoi ? » : Dans le discours des participants en ce qui concerne les histoires racontées, cette question « pourquoi ? » montre un manque de compréhension de la part du locuteur soit par rapport à l'histoire qu'il/elle raconte soit c'est une question posée par les autres vers le locuteur. Dans les deux cas, cette question veut explorer plus de profondeur du thème et montre de la curiosité et un désir de mieux comprendre.

4. Le rôle de l'outil « les Autobiographies » pour mener la décentration chez les participants

J'ai déjà décrit l'ordre des questionnements des *Autobiographies* dans le chapitre 5 avec l'accent placé sur certaines d'entre eux. Néanmoins, j'ai remarqué qu'il y a une question qui est prépondérante dans les séances 2-5 et qu'il est logique de suivre dès qu'il y a un carrefour. Donc, cette partie d'analyse se focalise sur *une séquence de questions* particulières (des neuf thèmes) qui sont abordées. Pour rappeler, les 9 thèmes sont : 1) La rencontre, 2) L'autre personne ou les autres personnes, 3) Vos sentiments, 4) Les sentiments de l'autre personne, 5) Différences et similitudes, 6) Se parler, 7) En savoir plus, 8) Recours aux comparaisons pour mieux comprendre et enfin 9) Rétrospective et regard vers l'avenir.

Dans le quatrième thème, « Les sentiments de l'autre personne », la séquence des questions suit un fil qui examine la perspective de l'autre personne dans le contexte :

- « Qu'ont ressenti à ce moment les autres personnes dans cette situation ?

- Ce sera peut-être difficile mais essayez d’imaginer ce qu’elles ont ressenti à ce moment-là.
- Étaient-elles contentes, offensées, stressées, ou quoi d’autre ? Comment l’avez-vous su ? »

Toute cette chaîne de questionnement soutient l’étudiant dans les étapes pour petit à petit prendre la place de *l’autre* dans la rencontre. Cette démarche d’empathie est essentielle dans les modèles de Deardorff (2009), la compétence interculturelle de Byram (1997) et des autres experts et praticiens dans le champ de l’interculturel. Comme cette question aborde les sentiments de *l’autre*, elle est intéressante puisque normalement dans l’histoire, les participants racontent leurs sentiments mais globalement ils ignorent les sentiments de *l’autre*. Donc, c’est alors l’occasion d’explorer les émotions des deux côtés. En même temps, ce fil de questionnement vise à mettre plus de contexte autour de l’expérience du participant. Un premier pas vers les émotions de *l’autre* est intéressant car leur vision de la situation peut révéler une autre perspective ainsi que la nature de la relation.

5. Le corpus dans les tableaux

Les séances se déroulent avec les histoires des étudiants. C’était mon rôle, comme guide et chercheuse de maintenir l’ordre des questions en revenant sur certaines questions qui ne sont pas forcément saisies (la première fois) par les participants. De plus, il a fallu insister sur certaines questions plusieurs fois si elles n’étaient pas reprises par le groupe, surtout pour les questions concernant « les sentiments de l’autre personne » qui se trouve dans la quatrième catégorie des *Autobiographies*.

Les figures qui suivent représentent les données globalement en chiffres sur trois différents niveaux : 1) combien de carrefours apparaissent dans les histoires ; 2) le nombre de fois où j’ai posé

des questions de réflexion ; (Par exemple, le groupe FR – E1 n’a eu qu’une occasion de « carrefour » pendant les 5 séances en groupe. Tandis que le groupe FR – E2 a eu cinq différentes histoires qui ont montré des sentiments de discorde ou de surprise) ; 3) si le groupe a réussi à se décentrer même s’il y a eu des discours contradictoires. C’est-à-dire, si les discours basculent du langage solide au langage liquide.

Dans les figures, la couleur jaune indique la réussite de la décentration dans l’histoire. Cette décentration est indiquée par un ou plusieurs marqueurs linguistiques qui montrent : 1) la considération du contexte (l’espace, le temps), 2) la considération des relations 3), la prise en compte des émotions, 4) le point de vue de *l’autre* ou des multiples explications pour un comportement. Si nous avons réussi notre but de décentration, les images solides de la situation ont basculé vers la liquidité. Néanmoins, comme le discours est toujours instable, même en ayant réussi cette décentration, le discours peut continuer à basculer encore vers les généralisations ou les images stéréotypées. Cette démarche de décentration est toujours dans un état de mouvement, de changement et de glissement. En revanche, j’estime qu’il est intéressant de remarquer que parfois le groupe n’arrive pas à se décoller des images solides.

Il est clair que certains groupes ont abordé plus de thèmes contenant des carrefours que d’autres. Par exemple, le groupe EE – E1 et FR – E2 ont plus largement creusé dans ces thèmes que les autres groupes. Parfois, les étudiants ont raconté des observations et des généralisations au lieu d’histoires de rencontres interpersonnelles. Donc, l’analyse dans cette partie est en fonction des thèmes que nous avons pu aborder dans les différents groupes et selon ce qu’ils ont attesté de leurs expériences.

Figure 21 – Groupe EE – E1, les carrefours et la décentration

Groupe EE – E1

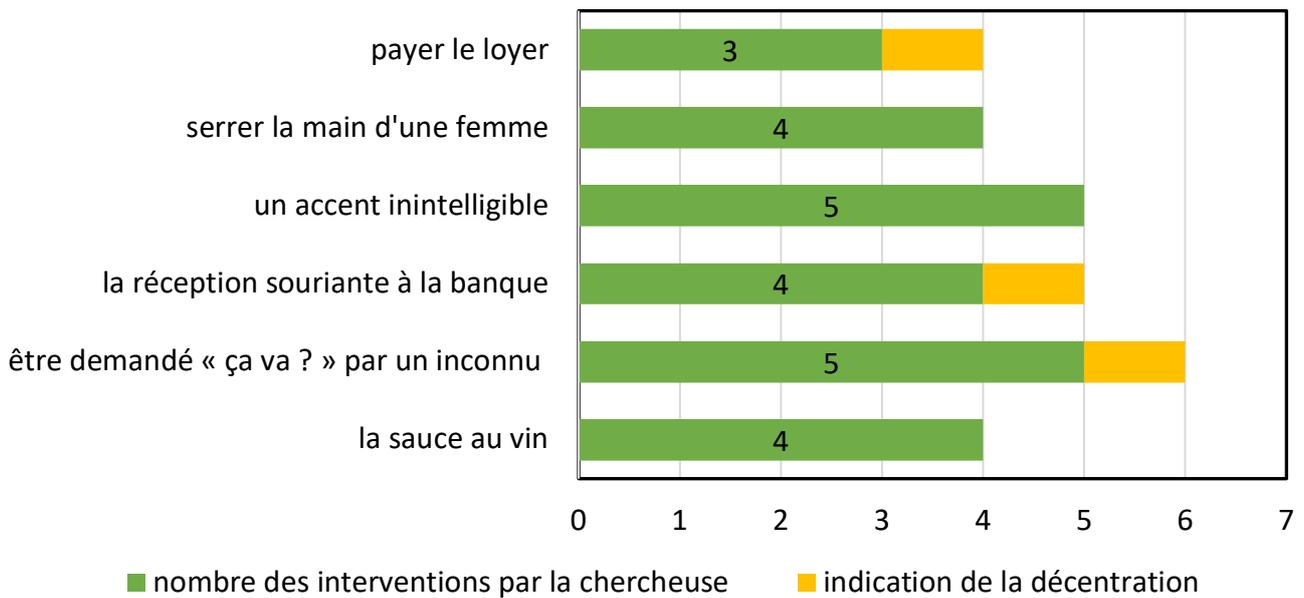


Figure 22 – Groupe EE – E2, les carrefours et la décentration

Groupe EE – E2

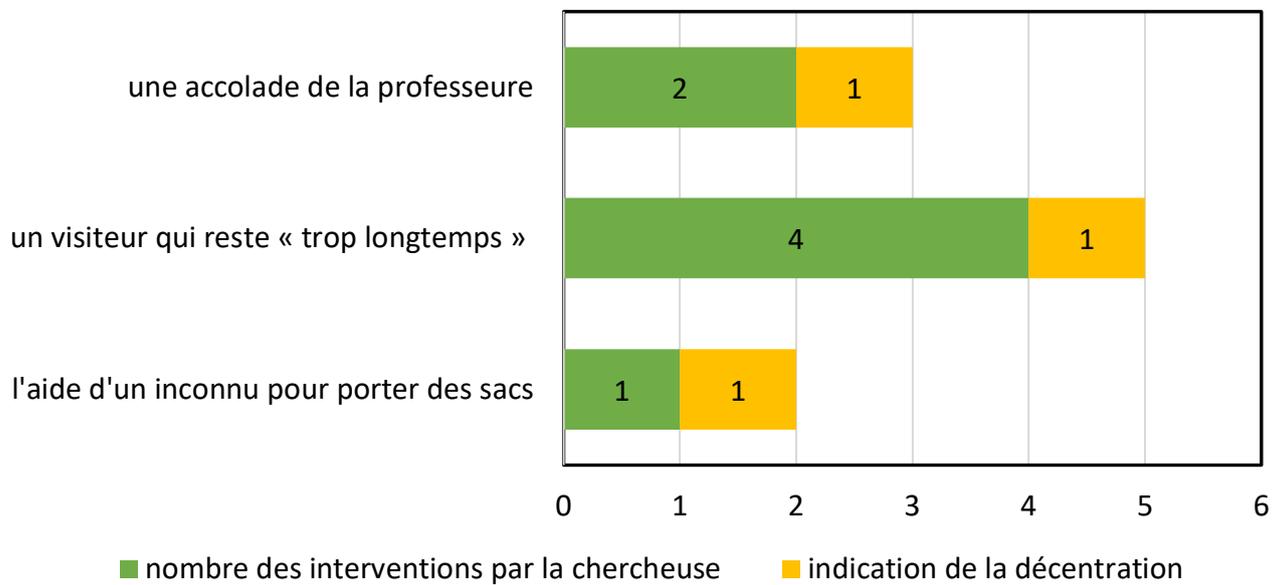


Figure 23 – Groupe FR – E1, les carrefours et la décentration

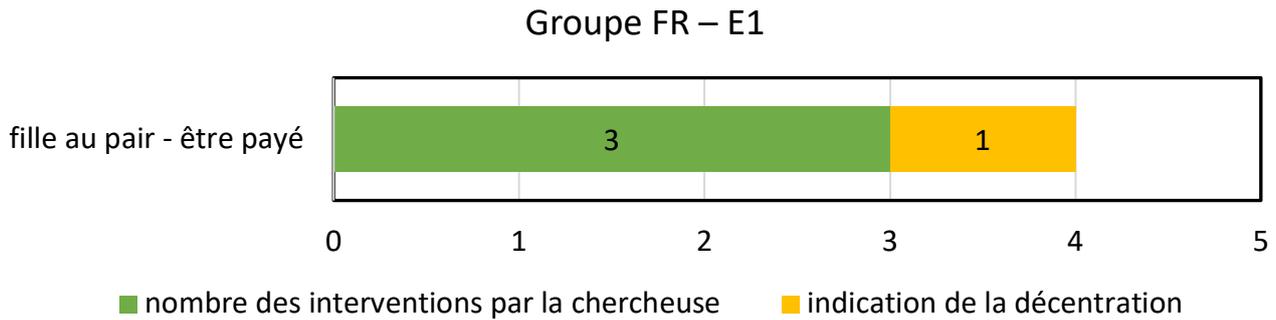
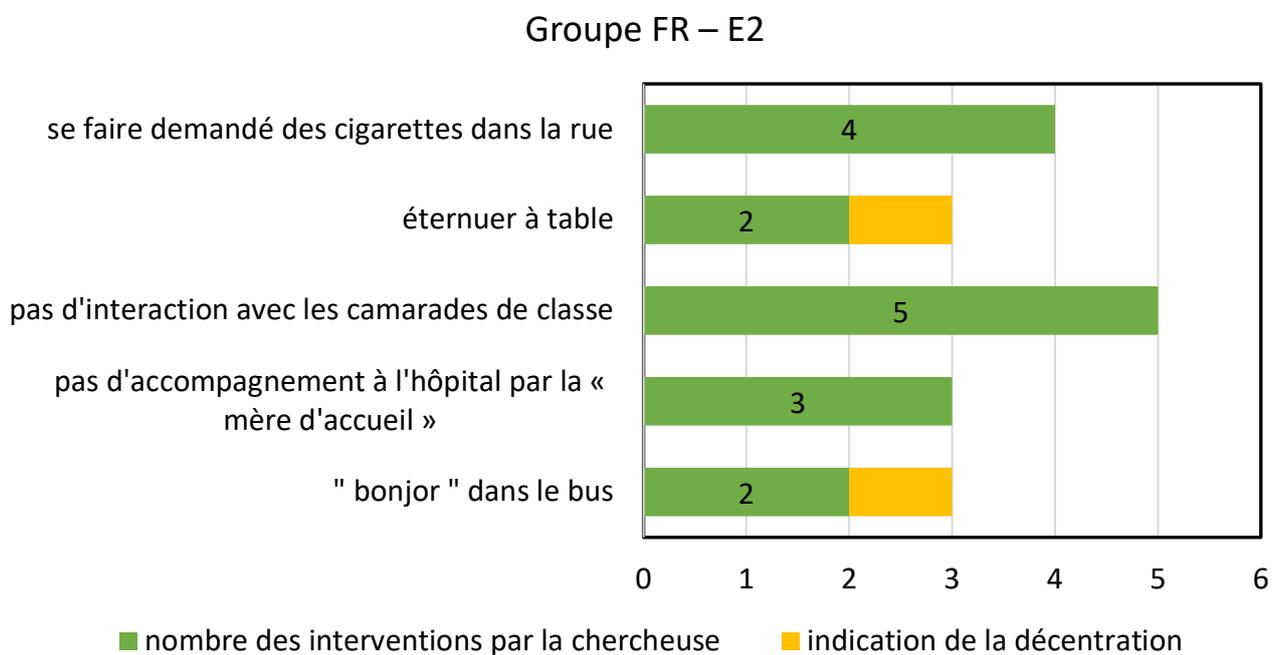


Figure 24 – Groupe FR – E2, les carrefours et la décentration



6. Le discours des étudiants: les degrés de liquidité et solidité

Au travers des déclarations des participants qui ont vécu des expériences troublantes à l'étranger, j'ai constaté certains moments de transformation de discours. Les étudiants sont censés raconter leurs histoires tout seul, mais bien évidemment, il y a toujours des contributions qui ont fait partie de la conversation sous forme de questions ou commentaires par la chercheuse ou les autres participants. Donc, la co-construction du sens est toujours présente dans le discours et dans le

fonctionnement des focus groupes, le locuteur n'est jamais tout seul dans sa construction de l'histoire. Bien sûr, dans les énonciations, les participants expriment une situation unique mais en même temps les autres voix, qui jugent et qui expliquent, sont toujours là. C'est-à-dire, comme susmentionné dans le chapitre 6, la condition dialogique de chaque rencontre intégrera forcément différents énonciateurs (Bakhtin 1984).

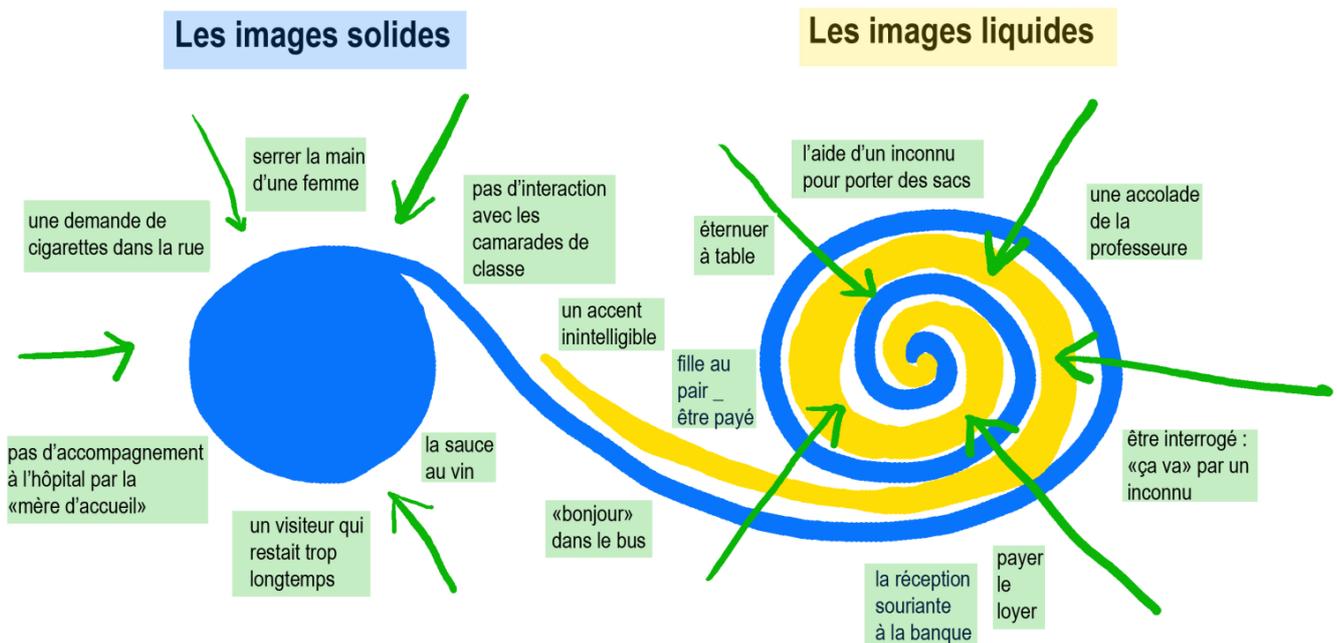
Les deux images dans la figure 25 montrent les deux différentes tendances trouvées dans le discours des participants lorsqu'ils parlent de leur rencontre avec l'autre. Le « cercle » bleu indique/illustre la tendance du groupe malgré plusieurs incidences et des questions de la part de la chercheuse pour inciter à une décentration, à rester ancré dans des images solides et un discours généralisé. Le discours des étudiants est caractérisé, dans ces cas, par un certain rejet ou déni de la situation. Ces cas peuvent être expliqués par différentes idées comme l'influence des valeurs liées à la religion ou un « manque de visibilité » ou un « excès de visibilité » dans le nouvel environnement (De Salins 1995) ou autres que je vais exposer dans les cas spécifiques.

Alors, le cercle montre un manque de mouvement ; le discours reste sur les représentations plus statiques dans la rencontre. Malgré plusieurs questions de la part de la chercheuse (représentées par les flèches qui ne pénètrent pas le cercle), l'individu à l'origine de l'histoire et le groupe n'arrivent pas à se décentrer par rapport à cette histoire. Nous pouvons également penser au cercle comme une forme fermée dont les interlocuteurs n'arrivent pas à sortir d'une seule perspective de l'expérience. Pareillement, nous pouvons le visualiser comme une impasse dans laquelle les questions ne pénètrent pas le cercle qui représente une certaine vision de l'histoire ou des personnes qui sont impliquées. Ils restent statiques.

Dans un deuxième temps, la spirale bleue et jaune, indique un moment où le groupe était arrivé à creuser dans l'expérience vécue et donc à se décentrer. Toute cette expérience est accompagnée par la chercheuse qui insiste avec des questions et bien évidemment avec les autres

participants, qui contribuent par leurs interrogations et leurs commentaires. Cette spirale montre dans sa forme, une profondeur, vers l'intérieur – c'est à dire, vers la compréhension de l'autre et une prise en considération du contexte. La spirale est colorée en jaune pour représenter le discours liquide mais aussi en bleue pour le discours solide. Le discours trouvé dans les histoires des participants est toujours changeant et parfois contradictoire. C'est pour cela que cette pictographie montre différentes degrés selon l'histoire. Ce qui signifie que le discours dans les histoires contient plus ou moins de marqueurs linguistiques liquides et solides et leur place dans la figure montre cela. Par exemple, l'histoire que j'appelle « cigarettes dans la rue » ne contient pas de marqueurs linguistiques liquides donc elle est dans le côté « solide ». Par contre, l'histoire, « *how are you ?* » contient des marqueurs liquides et solides donc elle apparaît dans le côté « liquide ».

Figure 25 – Les degrés de solidité et liquidité

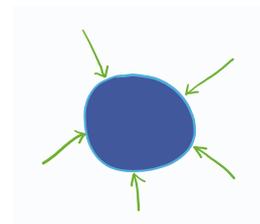


7. L'autrui: un prise de contact

Comme déjà abordé dans le chapitre 8, les carrefours et les histoires des participants représentent des occasions, des interactions dans la vie quotidienne. Les carrefours sont montrés dans le corpus par les émotions et le langage différentieliste. Normalement, les petites choses qui forment la vie ordinaire sont invisibles car ils sont « normaux ». Avec une distanciation dû au nouvel environnement, les rencontres sont soulignées par des réactions émotives des participants. Les émotions peuvent submerger très vite dans une petite interaction et laisser un souvenir à l'individu. Les carrefours identifiés ont été catégorisés par leurs natures « positive » ou « négative » car les émotions liées à la surprise montrent cette nature. Pour l'analyse de discours de cette deuxième partie, je prends les carrefours comme un départ. Après je présente les cas solides et puis je me centre

sur les cas liquides. Nous allons voir que les cas solides montrent un certain niveau de rejet ou déni vers *l'autre* tandis que les cas liquides montrent une ouverture aux autres perspectives et une considération de l'espace, du temps et des relations qui sont concernées par la rencontre.

8. La solidité : des moments de rejet et déni



Les prochains cas sont particuliers car ils concernent le développement des énoncés pendant le moment de narration de l'histoire. Les marqueurs linguistiques (les formes des verbes modaux d'obligation et de nécessité, les formes de phrases conditionnelles, les termes généralistes, et les références différentielles) du langage solide sont présents dans leur discours. Le but d'un outil comme les *Autobiographies* est d'aider les étudiants à prendre du recul sur leur propre expérience et essayer de la conceptualiser avec des yeux qui ne considère plus que ses propres réactions émotionnelles. En outre, ils doivent considérer leur propre point de vue comme *un* parmi plusieurs. Il me semble, que dans certains cas, il devient difficile pour l'individu (même avec de l'aide des autres), de prendre du recul et d'objectiver leur expérience pour plusieurs raisons. Les exemples suivants sont trois cas qui montrent de la solidité dans le discours malgré plusieurs questions réflexives. Il y a un certain déni ou rejet vers la déconstruction de leurs représentations présentes dans les cas.

8.1 Serrer la main d'une femme

Dans les cas des étudiants aux États-Unis qui venaient de l'Arabie Saoudite, le mot « culture » était souvent repris comme « religion » dans la conversation car leur expérience avec la « culture » était liée implicitement avec la religion dans le fonctionnement de la vie quotidienne dans le pays. Avec la religion ou certaines idées idéologiques, les énoncés peuvent montrer un sens de

confrontation, comme le but d'une idéologie est de préserver ses idées, lesquelles la définissent. Leurs positionnements dans certaines situations (pas toutes) restaient bien ancrés sur l'idées des « règles » de la religion. « Cette notion de positionnement (doctrine, école, théorie, parti, tendance...) implique que sur un même espace, on rapporte les énoncés à la construction et à la préservation de diverses identités énonciatives qui sont en relation de concurrence, au sens large ; leur délimitation réciproque ne passe pas nécessairement par une confrontation ouverte » (Maingueneau 2014 : 66).

Selon la théorie de la structure des représentations sociales, le « noyau » axiologique dans la représentation est caractérisé par sa stabilité et les significations que les membres associent à l'objet de représentation (Moline 2016). Les attributs de la signification, l'organisation et la stabilisation induisent un poids cognitif et psychosocial. En effet, la modification de ces croyances centrales peut entraîner une dislocation du groupe ou une rupture sociale (ibid.). Pendant ma réflexion sur les cas qui concernent un élément religieux, il me semblait possible que certaines valeurs préservées par le groupe puissent être centrales dans leur identité, leur lien et leur affiliation. Dans le corpus, nous commençons avec un exemple d'un geste que l'individu a jugé « impoli » (*rude*) selon ses cadres « culturels » et « religieux » : serrer la main d'une femme.

EE – E1 : séance 2

serrer la main d'une femme

« I talk to other American people about it, person and I shake his hand, no problem and I was talking with him. And after that his wife came and I shake her hand too, I .. »

«It's ok, no problem, ...for her, not for me and I thought it was rude. And I asked the American teacher and she said no problem.»

Le mot « impoli » est un adjectif descriptif dans la construction – pronom + verbe être + adjectif qui montre son jugement sur la situation qui peut représenter une certaine « règle » dans la religion musulmane. Par contre, il a demandé à la « professeure américaine » s’il était mal poli. Ici, il montre qu’il existe différentes façons d’être. Toutefois, il répète qu’ « il n’est pas bien pour moi » et « il est impoli ».

« I felt worried » « I think that’s not good for me ».

A la fin de cette discussion, une participante lui demande, « Donc, dans ta culture, tu ne peux pas serrer la main d’une femme ? » (*So, in your culture you can’t shake hands with a woman?*) Il a répondu « pas du tout » (*Not at all*). Sa réponse est intéressante car cette construction montre un absolu. Il montre qu’il ne veut pas/peut pas ignorer les règles de sa religion. Comment il peut savoir la signification pour la femme de serrer la main d’un homme ? Ici, nous avons essayé de réfléchir et de déconstruire l’interaction. Finalement, il reste avec ses sensations négatives et un discours solide.

8.2 Pas d’accompagnement à l’hôpital de la « mère d’accueil »

Geneviève-Dominique de Salins (1995), professeure de FLE française, expose que les étudiants en mobilité peuvent souffrir dans leur nouvel environnement. Elle explique qu’un « déni » ou un « manque de visibilité » dans le nouveau contexte peut être ressenti ou même du « rejet » qui implique un « excès de visibilité » (p.37). Dans le cas suivant, il me semble que Marcy souffre d’une sorte d’invisibilité par sa « mère d’accueil ». Ce rejet produit du discours solide et des émotions négatives.

Elle raconte une situation d’une étudiante (son amie) qui était malade. La femme leur a donné des consignes pour aller à l’hôpital en tramway. Marcy a été étonnée par son comportement ; elle voulait que la mère les accompagne à l’hôpital. Marcy exprime ses émotions dans ce passage.

FR – E2 : séance 2

pas d'accompagnement à l'hôpital par la « mère d'accueil »

C'était une situation qui était très bizarre pour nous, pour ça parce que ma mère n'aurait jamais laissé un étudiant ou quelque personne aller seul à l'hôpital.

Dans la construction, il y a un adjectif descriptif pour montrer la qualité « pas normal » de la situation. En outre, l'utilisation d'une phrase au conditionnel, « n'aurait jamais laissé » démontre encore le fait qu'elle considère qu'il existe une autre manière « correcte » d'aborder cette situation.

Ensuite, Marcy, en tant que « bonne personne », ne veut pas perdre la face (Goffman : 1973) et donc elle décide de modérer ses jugements négatifs sur cette situation avec des appréciations pour la « mère d'accueil ». Elle dit que la dame est « gentille » et « elle était bien avec nous », mais dans le même passage, elle explique comme « nous sommes très très intéressés pour les choses des autres personnes ». Cette phrase implique que « nous », les Colombiens, sont différents que « eux », les Français – le langage différentialiste et solide. L'interprétation reste dans le sens où les Colombiens *sont intéressés* et les français *ne sont pas intéressés par les autres/les étrangers*.

Dans cet extrait, elle réfute une idée proposée dans une séance antérieure, qu'un comportement peut être dû à la personnalité de la personne quand elle explique,

« Ce n'est pas une chose personnelle comme tu as dit avant, je ne sais pas, c'est comme une chose culturelle, comme les personnes sont plus individualistes peut-être. »

Elle ajoute, après une question sur les ressentis de cette femme, que ce comportement est « normal », en affirmant son idée que c'est une chose « culturelle ». Dans ce sens, Marcy est bien enracinée dans son idée d'un comportement expliqué par la culture. Néanmoins, je demande encore une fois si cela est, peut-être, un comportement dû à un élément personnel. Ici, elle commence à utiliser un discours plus liquide et par la suite plus contradictoire. Elle dit : « je vais pas dire que tout

le monde en Colombie, c'est comme ça... ». Un peu plus tard, elle explique que, « en Colombie ils sont comme ça. Elle aurait pu prendre la voiture et aller tout de suite à l'hôpital. » Le conditionnel encore montre le « devoir » de la situation.

8.3 Pas d'interaction avec les camarades de classe

Cette situation suivante peut être vue comme emblématique de l'expérience de mobilité pour quelques étudiants au début de leur séjour à l'étranger : la sensation d'être tout seul. Lisa n'a pas raconté une histoire d'une rencontre mais plutôt d'un manque de rencontre avec les étudiants dans ses cours « intégrés » à la fac. Elle les décrit comme ils « ne m'accueillent pas » avec un manque d'interaction. Son discours montre une explication avec un double énoncé, sa voix et les voix des autres étudiants, « ... tous les étudiants me regardent et 'ne m'intéresse pas' ». Donc les phrases suivantes montrent la qualité négative de cette situation :

FR – E2 : séance 2

Pas d'interaction avec les camarades de classe

« ...les français sont tout le groupe et moi, seule, toute seule. Donc mauvaise expérience. »

« Et tous les étudiants me regardent et 'ne m'intéresse pas' »

« oui c'est ça, oui c'est difficile donc je préférais de ne être pas là. »

Ensuite, les questions sur les sentiments des autres sont posées mais cela la produit plus de langage différentialiste et stéréotypé. Le langage généraliste invoqué par « tout le monde » montre sa vision plutôt « les étrangers » contre « les français ». Le stéréotype abordé, ici, est pris tout de suite en relais par les autres – « Le français n'a pas de patience ».

Quand il y a des étrangers [chez moi], tout le monde voudrait parler, voudrait connaître l'étranger...etc. Et je crois qu'ici parfois il y a pas de ça, comme il n'y a de temps pour écouter un français qui essayait parler en français...un étranger qui parle mal en français.

Le français n'a pas de patience.

Après cette description généraliste des français, un autre étudiant prend la parole pour faire le même écho. C'est un stéréotype assez enraciné dans la conscience commune. Elle donne un exemple pour montrer en détail comment « les français n'ont pas de la patience » pour parler avec les étrangers. Ensuite, elle utilise le conditionnel, « Si ça avait été en Colombie... » qui implique que cela serait différent et « mieux ».

« Oui, oui, oui. Il y n'y a pas la patience. Je crois ils n'ont pas le temps pour parler avec quelqu'un qui ne parle pas...je crois que peut-être c'est ça...je prends BlaBla Car et je parlais beaucoup avec la personne qui conduit, mais il y avait de la place pour...ils étaient comme 2 frères qui sont français ici à Montpellier...ils ne parlaient seulement entre eux. Pas avec nous...Si ça avait été en Colombie 'ah tu es de...' »

Cette situation avec une mythe assez enraciné dans la conscience globale me fait réfléchir sur l'importance de parler de ce type de stéréotype. Comme animatrice, je n'ai pas réussi en emmener le groupe à une déconstruction de ce stéréotype car il y avait une accélération de la conversation dû à la reconnaissance de cette image du français.

9. La Liquidité : le moments de l'ouverture à l'autrui



Catherine Kerbrat-Orecchioni (1998), nous rappelle que les locuteurs d'une deuxième langue ont tendance à commettre des « calques » dans leurs échanges dans la langue cible. C'est-à-dire, il y a des « interférences » qui sont transférées de la langue maternelle à la deuxième langue (135). Elles peuvent apparaître dans différentes formes : prosodique, rhétorique ou pragmatique. J'ajouterai que au contraire, quand les individus sont dans un nouvel environnement culturel et linguistique et même quand ils ont appris les « bonnes » façons de parler, il est difficile de séparer leur « traduction » de la situation et son implication sociolinguistique (dans leur langue maternelle) de ce nouvel environnement. Donc, le « calque » n'arrive pas forcément dans la parole déclarée, mais plutôt dans les pensées de l'individu. Cette pensée peut être dans la question, « pourquoi ? »

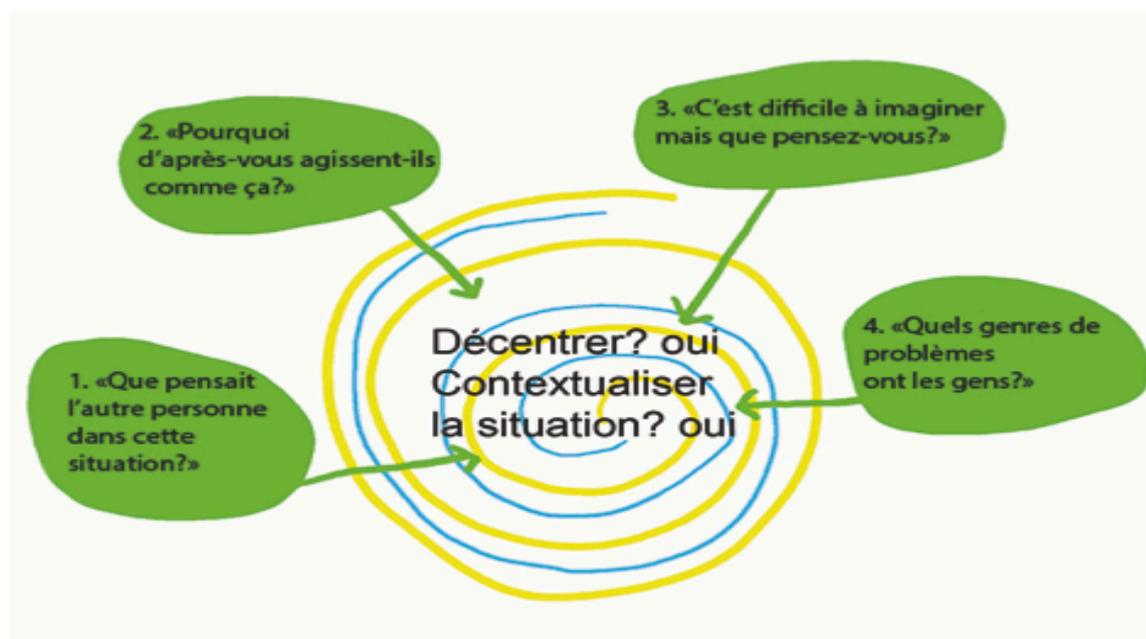
Les prochains exemples illustrent différentes situations de prise en contact où les participants sont plongés dans une interaction avec des gestes ou des mots qu'ils reconnaissent mais qu'ils questionnent également. Dans tous les cas, les participants arrivent à creuser dans l'interaction et à examiner le contexte et les perspectives des autres. C'est-à-dire, ils arrivent à se décentrer. Dans ces cas, nous allons voir des marqueurs linguistiques de la liquidité : la négation + tout le monde/généralisations, les constructions lexicales de « ça dépend » ou « peut-être », l'interrogation « pourquoi ? »

9.1 Dans la banque

Dans ce premier passage, les étudiants ont été amenés à raconter une situation surprenante (positive ou négative) dans leur vie quotidienne. Le groupe EE – 1E a commencé avec une histoire sur le comportement d'une personne dans une banque aux États-Unis. Cette conversation s'est dirigée

vers une histoire sur l'expérience dans une banque en Arabie Saoudite (le pays d'origine de deux personnes sur trois dans le groupe). Abel a commencé avec une généralisation (« nobody ») sur le service dans les banques en Arabie Saoudite, « *maybe nobody take care of you, speak with you like normal person* ». Il parle de soin/attention reçu par les clients en comparaison avec l'attention reçue dans les banques aux États-Unis. Dans cette situation, j'ai posé des questions aux étudiants dans le but de la décentration et de la contextualisation. La figure 26 montre en pictographie le thème et les questions posées aux participants. Les questions posées sont dans le cadre des « sentiments de l'autre personne » comme « Qu'a ressenti à ce moment l'autre personne dans cette situation ? » et encore « Pourquoi tu penses qu'ils ont réagi comme ça ? » et de nouveau « C'est difficile d'imaginer, mais qu'est-ce que tu penses ? ». Finalement, j'essaie d'évoquer le contexte autour de la situation en demandant, « Quel type de problèmes penses-tu qu'ils ont, des gens dans cette situation ? »

Figure 26 – EE – E1 : Une rencontre dans une banque en Arabie Saoudite



Je commencer avec l'exemple qui est dans la figure 26. C'est une conversation à propos du comportement des commerçants dans la banque aux États-Unis et après, en Arabie Saoudite. C'est un exemple qui représente la transformation du langage solide vers le langage liquide. Aussi, les questions posées sont importantes pour l'évolution du discours. Dans cet extrait, Abel raconte une situation en Arabie Saoudite où il avait un échange avec quelqu'un dans la banque à Michigan, USA.

EE – E1 : séance 3

la réception souriante à la banque

Abel: I went to Chase and Huntington Bank and Bank of America, I have account with them, all with them, and every people speak with me politely, I haven't spoken with anyone like that. They want me to have account with them. They want me to put my money in their bank. But in my country, maybe nobody take care of you, speak with you like a normal person. « I don't care if you put your money in my bank or something like this ».

Dans ce discours, Abel utilise les énoncés « dans mon pays », pour différencier une situation à l'autre (la banque aux US et la banque en Arabie Saoudite). Ensuite, il met la construction avec le pronom indéfini, « personne » pour montrer une généralisation sur le comportement des gens. La phrase « personne prend soin de toi, parler avec toi comme une personne normale » peut être interprétée comme il y a un manque d'humanité dans les banques. Il a peut-être trouvé cette « normal » dans les banques dans les US. De toute façon, le phrase ne laisse pas l'espace pour d'autres cas car il utilise le discours généraliste. Dans le cadre des questions, nous creusons ensemble les motivations derrière la rencontre en Arabie Saoudite : toutes les questions sont sur la figure 26. Dans ce passage, Abel essaie d'imaginer les différentes raisons pourquoi le banquier en Arabie Saoudite n'a

pas souri. Il utilise l'adverbe, « peut-être » pour montrer des possibilités – évidence d'un langage non-généraliste, plus liquide.

« ...there are many situations, maybe that person has a problem with their family or his family, and maybe I don't know, there's many situations. »

Ensuite, Aesma utilise la construction, « ça dépend » pour montrer aussi la multiplicité des possibilités.

« I think it depends on people and the way they think. The way they see their jobs. Maybe he's not happy with his job, or he has a problem, as Abel says. »

Elle utilise « ça dépend » pour imaginer la vie de l'individu et ces propres circonstances. Finalement, nous verrons que Abel bascule vers le discours solide quand il décrit un certain « type de personne ». Une fois encore, les énoncés basculent vers « les types », il y a un discours généralisé. Dans le même souffle, Abel oscille encore vers la particularisation de la situation (et la liquidité) avec la phrase, «ça dépend des personnes ».

Cet extrait montre un moment de transformation du discours. Mais, comme nous allons l'observer, une fois que certains discours sont liquides, il y en a d'autres qui se cristallisent. Comme le cerveau a tendance à mettre les gens dans des catégories différentes (Tajfel & Turner 1982) pour éviter l'incompressibilité, il cherche de nouvelles explications. Dans ce cas, l'interlocuteur sait que les gens d'Arabie Saoudite ne représentent pas tout le monde mais il fait une autre catégorie pour expliquer leur comportement.

9.2 Une accolade de la professeure

Cette histoire est intéressante car elle implique des règles religieuses qui ne sont pas figées. Donc, dans les « valeurs » comme nous avons auparavant parlé (Moline), cela peut être considéré dans le périphérique du noyau et dépendant du contexte.

Mich a été incité par sa professeure d'anglais à lui faire une accolade (car c'était le dernier jour de classe) et donc il a expliqué qu'il ne pouvait pas à cause de sa religion. « Our religion, you can't touch the girl. » La discussion a tourné vers Fred quand il a dit qu'il l'embrassait. (Les deux font partis de la même religion et du même pays). Donc, grâce aux questions, nous sommes arrivés à comprendre que la règle ne s'applique pas dans tous les contextes et à toutes les relations. « This depend on the person. » Encore, nous voyons la construction liquide, « ça dépend ». La déconstruction de cette règle religieuse était faite en co-construction avec les deux étudiants par la réflexion d'une expérience que les deux ont vécu ensemble. Mich explique qu'il ne veut pas, mais que c'est possible, cela dépend du cas. Faris a donné une accolade à sa professeure comme il dit, « It's normal for me, it's normal because I hug my friend... » Par cette phrase, il montre qu'il a une relation d'amitié avec sa professeure au lieu de seulement une relation étudiant/professeur. En outre, Mich constate qu'il prend en considération l'autre personne et son respect pour les règles, « This depend on the person. The respect or the rules for their religion ». En effet, la déconstruction de cette situation a montré le contexte, la relation et la perspective de *l'autre*.

9.3 Un accent inintelligible

Ce dernier exemple prend une certaine place dans le continuum entre le langage solide et le langage liquide. Il est impossible de stagner sur le langage liquide mais il y a des réflexions qui montrent plus la liquidité que d'autres. Un « excès de visibilité » (Salins 1995) peut-être noté dans ce cas et donc les étudiants ont ressenti un certain rejet dans ce contexte. Dans le groupe EE – E1, Aesma

commence la conversation. Il s'agit d'une histoire qui a été raconté par des amis à elle. Rapidement, les autres rentrent dans la conversation pour confirmer les jugements qu'elle fait, ainsi la réceptionniste de la clinique médicale de l'université était « impolie ». Elle a dit « Je ne veux pas parler avec vous, vous ne savez pas parler en anglais ». Pendant la période de cette conversation nous avons rencontré des difficultés à trouver une « autre perspective » pour le comportement de la réceptionniste. Le discours négatif utilise des adjectifs qualificatifs, surtout, le terme « impoli » qui apparaît plus de cinq fois. Les émotions liées à la déclaration qu'elle ne voulait pas parler avec des gens qui ne parler pas l'anglais, a sollicité les mêmes sortes des réponses.

EE – E1 : séance 3

un accent inintelligible

Shea: « she has a problem when he speak like when he speak, always speak loudly, or impolitely. I don't care. She was impolitely with me. »

Shea: « She's rude. I think maybe...»

Aesma: « It's her job to be nice, I think, but when we talk to someone else, (...), they said she speaks with everyone like this. I told them, this is not an excuse I can be rude and you can say all the students speak with all the people like this. It's not an excuse. »

Aesma aussi juge que « c'est son travail d'être polie », lequel implique qu'il y a une façon « normale » de travailler. Finalement, après cinq interventions de ma part, Shea a une interprétation. Elle explique que la dame « ne comprend pas ses mots » et donc c'est pour cela « qu'elle ne voulait pas parler avec les étudiants ». Elle a trouvé une solution qui suggère que la personne simplement n'a pas de stratégies pour confronter les étudiants internationaux qui ont des différents accents. Vers

la fin de cette histoire, Aesma continue d'insister en disant qu'il existe des traducteurs d'arabe donc elle peut demander de l'aide pour une traduction. Donc, dans cet exemple il y a une bascule entre une explication (Shea) et la continuation d'une image solide « elle est impolie » de la part de Aesma.

Cet extrait m'a touché personnellement car la dame a dit « Je ne veux pas parler avec vous. Vous ne parlez pas bien l'anglais ». Pour ceux qui ont vécu dans un autre pays et qui ont parlé une autre langue (comme moi), je crois que cela touche une insécurité fondamentale, l'impossibilité de s'exprimer et de l'autre côté, être compris par quelqu'un d'autre. Toutefois, c'était Shea qui nous a dit « peut-être la dame n'a pas compris les étudiants ». Elle a été plus capable de se décentrer de la situation (que moi) et prendre une autre perspective.

Conclusion

Les données indiquent que dans les quatre groupes qui m'ont rejoint pour 5 séances, j'ai constaté 15 occurrences d'histoires avec des carrefours qui ont été explorées en profondeur par les groupes. Dans les 15 cas, tous ont des énoncés avec des images solides, stéréotypées et généralistes. Il y avait 3 histoires qui montraient des valeurs idéologiques. Onze échanges montrent différents niveaux du discours liquide. Quatre échanges montrent un ancrage dans les images solides et le discours stéréotypé même après les interventions de la chercheuse avec les questions des *Autobiographies*. Ces différences sont représentées par les figures : 1) le cercle fermé - le discours solide et 2) la spirale - le discours liquide. Tous les cas de langage liquide présentent aussi un langage contradictoire. Les participants n'ont pas la capacité de rester dans le langage liquide. Néanmoins, je conçois une différence entre les histoires qui nous ont permis de basculer entre les langages liquides et solides et celles qui ont été ancrées aux discours solides.

CHAPITRE 10 : CONCLUSIONES GÉNÉRALES

Le but de cette étude était d'explorer deux outils différents pour développer des compétences interculturelles chez les étudiants en mobilité universitaire : 1) les *Autobiographies des Rencontres Interculturelles* ainsi que 2) la posture de l'animatrice comme « accompagnante » dans la démarche réflexive selon le modèle de *learning partnerships* (Baxter-Magolda : 2004).

Cette étude, qualitative et comparative, utilisait l'interaction en *focus groups* comme environnement pour les interventions interculturelles. Les participants impliqués faisaient leurs études dans deux différentes universités : Eastern Michigan University aux États-Unis, et l'Université Paul Valéry en France. Les questions de la recherche examinées sont :

1. Quel rôle l'outil, *Les Autobiographies des Rencontres Interculturelles*, a-t-il joué dans le développement des compétences interculturelles chez les participants ?
2. La posture d'animatrice a-t-elle joué un rôle dans le processus de décentration pour les participants ?
3. Quelle preuve montrent les participants dans leurs discours d'une transformation du discours pendant les séances ?

1. Le procès de la recherche

Comme déjà développé dans le chapitre 5, cette recherche a utilisé les *focus groups* dans une démarche qualitative avec un analyse de discours. L'étude compare les discours des participants des deux différentes universités dans leur contenu (des thèmes émergents) ainsi qu'une analyse du discours ayant pour but de trouver des marqueurs de langage solide et liquide. À l'origine, je voulais mettre en œuvre une expérience avec deux groupes, ceux qui ont eu les interventions interculturelles et ceux que ne les ont pas eus. Toutefois, après une étude en profondeur sur ce thème, j'ai été convaincue de l'impossibilité de mesurer la compétence interculturelle toute au long des séances. En raison de la nature dynamique et changeante du discours dans les groupes, j'ai donc focalisé l'analyse plus précisément sur les séances individuelles et le discours changeant dû à l'outil des *Autobiographies* ainsi que la posture de l'animatrice pendant chaque séance. C'est-à-dire, au lieu de mesurer la compétence interculturelle tout au long des 5 séances, j'ai porté mon attention sur chaque séance et son évolution. Il était primordial de considérer aussi la co-construction des idées pendant chaque séance car chaque énoncé avait un rôle dans la construction du sens pour le groupe.

Au total, 22 participants ont été enregistrés par enregistreur vocal pendant 5 séances avec les interventions interculturelles. Les participants sont divisés entre les deux groupes aux États-Unis qui représentaient 11 étudiants de 2 pays et les deux groupes en France qui représentaient 11 étudiants de 6 différentes nations. Les données ont été transcrites et analysées pour 1) le contenu par une analyse de contenu classique et 2) les marqueurs linguistiques par un analyse du discours.

2. Les Résultats

Les différents résultats décrits sont basés sur des données récoltées et sur leur analyse :

Premier Résultat

Les thèmes qui ont émergés par l'analyse de contenu sont intéressants car dans les deux groupes (aux US et en France), les étudiants ont discuté des histoires qui se situées dans les catégories suivantes :

- **Les échanges rituels** : par exemple la façon de dire « bonjour »
- **L'argent** : par exemple pour payer le loyer ou comment parler d'argent avec les gens
- **La nourriture** : par exemple les différentes façons de manger et les différents types de nourriture pour les repas
- **Les espaces publics** : par exemple, comment utiliser les parcs
- **Les cérémonies religieuses ou culturelles** : par exemple, expliquer le déroulement d'un mariage
- **Les relations** : par exemple les relations qu'ils ont à l'étranger – avec les autres étrangers, la famille d'accueil...etc.
- **S'installer dans le nouvel environnement** : par exemple comment trouver un logement
- Les nouvelles responsabilités quotidiennes : par exemple, laver le linge...etc.
- **Des stéréotypes sur les gens dans le nouveau pays** : par exemple des histoires sur certaines idées que les étudiants avaient avant de s'installer dans le pays et leurs idées après.

L'expérience de vivre à l'étranger, en étant un étudiant en mobilité, fait émerger certains thèmes par sa nature. Donc, les coïncidences entre les thèmes dans les deux différents pays montrent

que les didacticiens et les experts peuvent façonner des outils pour ce public dans n'importe quel pays. L'expérience, tandis qu'elle n'est jamais la même pour chaque personne, va montrer certaines similitudes. Par conséquent, les thèmes que j'ai soulignés, au-dessus, peuvent informer du développement d'une sorte de base de discussion pour les étudiants universitaires en mobilité.

Deuxième Résultat

Les questions réflexives de l'outil des *Autobiographies* provoquaient des occurrences de *carrefours* comme décrit dans le chapitre 8. Pour rappeler la définition :

Les carrefours : un moment dans une rencontre interculturelle qui provoque une émotion de surprise (soit positive soit négative) due aux différences perçues entre les deux « cultures ».

Étant donnée la nature déstabilisante d'un cursus à l'étranger, les *Autobiographies* ont aidé à faire émerger les histoires qui contiennent cette qualité de surprise. Dans les quatre différents groupes (2 aux US et 2 en France), chaque groupe avait un différent nombre des carrefours présents dans leurs discours. Les 15 occurrences de carrefours ont été divisées dans la façon suivante :

- EE – E1 a eu six occurrences.
- EE – E2 a eu trois occurrences.
- FR – E1 a eu deux occurrences.
- FR – E2 a eu quatre occurrences.

Cette recherche n'a pas exploré la raison pour laquelle certains groupes ont raconté des histoires avec plus de carrefours que d'autres. Car Elle a pour but de cibler les carrefours et les identifier grâce aux marqueurs linguistiques. L'évidence des carrefours durant les séances souligne la nature déstabilisante de cette expérience à l'étranger et surtout du besoin de réflexion sur cette expérience. En effet, La réflexion est primordiale après des situations « critiques » ou des carrefours

car ce type de meta-connaissance permet à l'individu de prendre du recul sur cette situation et d'examiner ses « vérités », ses stéréotypes, ses jugements et ses valeurs. La découverte par ce chemin est seulement perceptible par les associations et la construction du sens, par les informations qui sont disponibles et les ressources qui sont présentes et identifiables par chaque individu (Chiew 2018). Toutefois, sans cette démarche, la meta-reconnaissance n'est pas possible. Ce résultat corrobore toutes les recommandations des experts qui montrent l'importance d'un outil de réflexion pour les étudiants universitaires en mobilité. J'ajouterai qu'il est important d'utiliser un outil qui fait sortir les instants de carrefours dans l'expérience des étudiants. Sans un outil qui pousse les étudiants à s'exprimer sur les expériences uniques et spécifiques d'une rencontre, les étudiants ont tendance à rester sur des généralisations superficielles et des comparaisons entre les « deux cultures ». En ce cas, les *Autobiographies* soutiennent ce but avec les questions qui dirigent l'étudiant vers une discussion sur leur expérience unique. Néanmoins, c'est un outil qui ne cible qu'une seule expérience ; il est difficile de l'utiliser plusieurs fois car les étudiants se bloquent sans un des consignes complémentaires. C'est pour cette raison que je l'ai adapté en ajoutant des thèmes complémentaires pour chaque séance (voir le chapitre 5).

Ma posture comme animatrice et accompagnante avait pour but de 1) valoriser l'étudiant comme expert sur sa propre expérience 2) situer l'apprentissage dans l'expérience de l'étudiant et 3) définir l'apprentissage comme une co-construction (Baxter-Magolda : 2004). Cette posture des *Learning Partnerships* m'a permis d'entrer dans l'histoire de l'étudiant (et du groupe) et d'approfondir avec les questions de réflexion (des *Autobiographies*). Les deux éléments fonctionnaient en harmonie pour soutenir les étudiants dans cette démarche réflexive et faire évoluer leurs discours. Le challenge comme animatrice dans les deux différents contextes étaient similaires, dans les différents moments clés, les étudiants m'assignaient des identités spécifiques. Par exemple, les étudiants me considéraient comme « expert » dans le contexte américain et comme semblable, en France car ils

me voyaient comme une « étrangère », comme eux. Ces catégorisations identitaires sont à réfléchir pour les animateurs/accompagnants. Il faut considérer comment interagir face aux identifications projetées par des membres du groupe.

Troisième Résultat

Avec une étude en profondeur sur les occurrences des carrefours, le discours des étudiants a basculé entre un discours solide et un discours liquide. Les données indiquent que dans les quatre groupes (deux aux US et deux en France) qui m'ont rejoint pour 5 séances chacun, je constate 15 occurrences d'histoires avec des carrefours qui ont été explorées en profondeur par les groupes. Dans les 15 cas, tous ont des énoncés avec des images solides. Il y a eu 3 histoires qui montraient des valeurs idéologiques. Onze échanges montrant différents niveaux de discours liquide. Quatre échanges présentent un ancrage dans les images solides et le discours stéréotypé même avec après de nombreuses interventions par la chercheuse avec les questions des *Autobiographies*. Les quatre occasions où le discours est resté figé, montre un rejet vis-à-vis d'une discussion, des autres perspectives ou de la considération des différents éléments présents dans l'échange qui peuvent avoir une influence sur le comportement des individus. Ces différences sont représentées par une figure avec : 1) le cercle fermé - le discours solide et 2) la spirale - le discours liquide (voir le chapitre 8). Tous les cas avec le langage liquide présentent aussi un langage contradictoire.

3. Les conclusions

Première Conclusion

Le rôle de l'accompagnant sur place pour les étudiants en mobilité a été exploré et sa valeur constatée dans le chapitre 4. Les experts dans le champ de mobilité mettent l'accent sur sa place dans cet environnement. Au lieu de laisser les étudiants dans leur nouvel environnement sans accompagnement, un animateur sur place représente une sorte de repère pour eux. Cette étude prouve l'importance d'un accompagnant qui n'est pas seulement présent et disponible mais qui guide l'étudiant (ou dans cette étude, le groupe d'étudiants) dans une démarche réflexive avec une posture particulière – celle des *Learning Partnerships*. Cette posture propose une réflexion qui valorise l'expérience de l'étudiant dans sa nature unique tandis qu'elle dirige la conversation sur certaines questions qui visent vers la décentration. Dans cet étude, 11 des 15 rencontres avec des carrefours montrent un discours liquide ou une évidence de décentration. Par conséquent, une transformation du discours - d'un discours solide vers un discours liquide qui peut être dû à des questions posées et à la posture de l'accompagnante. La question à explorer, désormais, est « pourquoi le discours ne change pas dans certaines histoires malgré la même posture de l'accompagnant et les mêmes questions posées ? » .

Deuxième Conclusion

La question qui a été retravaillée plusieurs fois dans les études concernant la compétence interculturelle est la capacité de la mesurer. Tandis que certains experts disent qu'il est possible de la mesurer sur une période de temps (des semaines, des mois, ou des années), j'argue qu'il est plutôt intéressant, en utilisant les outils de l'analyse du discours, d'observer l'évolution du discours

pendant *une conversion* ou *une discussion*. Et bien évidemment, cette étude vise à décrire le discours selon sa nature liquide ou solide pendant *une seule* séance. Il est important de considérer le contexte et tous les acteurs qui jouent un rôle spécifique dans la construction d'une discussion. J'atteste qu'il est impossible de mesurer la compétence interculturelle au fil du temps car les facteurs qui font un effet sur cette mesure sont trop complexes. Les conclusions concernant l'évolution du discours dans le chapitre 9 montrent qu'il est possible pendant une discussion de faire évoluer le discours d'une nature solide vers une liquidité. Donc, avec un outil qui favorise la réflexion en partenariat avec l'animateur, cette étude montre qu'il est possible, même avec des rencontres négatives, de faire évoluer le discours. En ce sens, c'est une transformation du discours en groupe dans un micro contexte. J'argue également que le fait que des questions se reproduisent dans chaque séance peuvent créer une modélisation ou une sorte de questionnement, qui j'espère, prendra racine intérieurement. Autrement dit, se questionner (de cette façon) devient un automatisme face à une rencontre avec *l'autre*.

4. Des recommandations didactiques

Le nombre d'étudiants qui décident de voyager chaque année continue à augmenter. Par conséquent, il est primordial de mettre en marche des outils qui favorisent de la réflexion sur l'expérience vécue. Les résultats de cette étude démontrent quelques pistes pour les didacticiens et les enseignants de langue.

Première Piste

Pour ceux qui travaillent avec les étudiants en mobilité, il faut choisir un outil qui favorise la réflexion sur les rencontres individuelles. Par cette étude, les *Autobiographies des rencontres interculturelles* ont servi comme plateforme de discussion avec l'accent mis sur l'expérience unique. Elles peuvent être utilisées plusieurs fois comme dans cette étude ou j'ai fait des adaptations des thèmes. La question à explorer dans ce cas est : Est-il important d'expliquer le but des séances de la discussion ? ou Est-ce que cela va pousser les étudiants à dire le « bonne réponse » ou le « bon langage » pour décrire son expérience ? En connaissant l'intention des réflexions, les étudiants peuvent être moins à l'aise car ils veulent rester politiquement correct.

Deuxième Piste

Travailler en groupe avec un accompagnant favorise la discussion, l'échange et la possibilité d'une éventuelle transformation du discours. Bien évidemment, l'accompagnant doit adopter une certaine posture – permettre à l'étudiant d'être au centre de son expérience et de son apprentissage et favoriser une co-construction du sens en groupe. En théorie, il est plus facile d'avoir plus d'optiques sur une expérience avec un groupe que dans une conversation duelle.

Néanmoins, le rôle d'accompagnant est important pour guider le groupe et de ne pas les laisser dans un renforcement des stéréotypes. Cette étude parmi d'autres montre qu'il est facile de parler en utilisant des généralisations et des stéréotypes face aux expériences que l'étudiant estiment qui sont différentes, bizarres, surprenantes... C'est pour cette raison qu'il faut avoir des outils pour diriger la conversation vers des perspectives multiples. Voici, des exemples de questions à poser quand une conversation a tendance à aller vers des généralisations :

- Pouvez-vous nous parler du moment précis où cela s'est produit / quand vous avez vu cela / quand vous avez entendu cela ?
- Pouvez-vous décrire la situation ? Où étiez-vous ? Qui étaient les personnes impliquées ? Comment vous sentiez-vous ?
- Que pensez-vous que l'autre personne a ressenti ? Je sais que c'est difficile à imaginer, mais essayons d'imaginer ce qu'il pensait / ressentait.

Troisième Piste

Une fois que les étudiants sont guidés à raconter leurs histoires uniques, il est possible de reconnaître les occurrences de *carrefours* dans les conversations par des marqueurs linguistiques :

1. Les verbes d'émotion qui montrent une réaction de surprise ;
 - Les modales de la nécessité ou de devoir.

La capacité de cibler les occurrences de carrefours, tout de suite, dans la conversation par ses marqueurs peut faciliter une discussion en profondeur sur le sujet. Cette discussion dépend toujours de l'accompagnant et des autres membres du groupe. Donc, l'importance de la qualité des questions et la posture de l'accompagnant sont soulignées. Les questions des *Autobiographies* sont

utiles même si l'accompagnant a besoin de les répéter et de les reformuler. Les questions dans le thème 4 sont plus spécifiquement intéressantes pour faire ressortir l'optique de l'*autre*. Pour rappeler : « Qu'ont ressenti à ce moment les autres personnes dans cette situation ? Ce sera peut-être difficile, mais essayez d'imaginer ce qu'elles ont ressenti à ce moment-là. Étaient-elles contentes, offensées, stressées ou quoi d'autre? Comment l'avez-vous su? »

Dans cette étude, il y avait quatre cas où les étudiants montraient une réticence pour réfléchir, voir un rejet d'une autre perspective. Dans ces cas, il est important d'étudier pourquoi les étudiants n'arrivent pas à avoir une autre optique. Peut-être pour des raisons de valeurs très proches ou parce qu'une autre perspective touche le noyau de ses identités ? (Jodelet, 2003). Peut-être, il est difficile de renoncer à une certitude ou une connaissance est trop enracinée ou une image est cristallisée (Traverso, 1996) et surtout dans un environnement étranger. Néanmoins, je n'ai pas exploré les raisons de pourquoi il était impossible de se décentrer dans ces cas ; cela serait pour une autre étude.

La découverte de l'*autre* est possible seulement à travers des informations, des ressources et des processus qui sont disponibles dans le moment selon Bateson (Chiew 2018). Pour des décades, la rencontre de l'*autre* était focalisée sur la découverte de la connaissance de lui/elle et surtout la connaissance de la culture. Mais, maintenant, il est de notre travail, comme didacticiens et experts dans le champ de l'interculturel de déplacer la vision sur le processus et la réflexion, au lieu de se fixer sur l'individu ou la « culture ». De cette façon, la rencontre comme processus devient une plateforme pour la réflexion et ce ne demeure pas une chose figée à décoder ou une connaissance à maîtriser.

CHAPITRE 10 : CONCLUSIONES GÉNÉRALES

Pour créer des programmes qui se concentrent sur l'interculturel, il y aura toujours une tension entre l'expérience unique de l'individu et une tendance vers la catégorisation de l'autre. Il est alors raisonnable de placer l'expérience, les outils et l'accompagnement, malgré une sensation d'inconfort, entre le centrifuge et centripète des voix (Bakhtin : 1984) - la tension entre l'unicité et la multiplicité.

BIBLIOGRAPHIE

- ABDALLAH – PRETCEILLE, Martine et PORCHER, Louis *Éducation et communication interculturelle*, Paris, PUF, 1996.
- ABDALLAH – PRETCEILLE, Martine, « Interculturalism as a paradigm for thinking about diversity », *Intercultural Education*, Vol. 17, No. 5, 2006, p. 475 – 483.
- ABDALLAH – PRETCEILLE, Martine, « La pédagogie interculturelle : entre multiculturalisme et universalisme » *Ling Var Marena*, Vol. 2, 2011, p. 91 – 101.
- ABDALLAH – PRETCEILLE, Martine, « Quelle anthropologie pour quelle enseignement ? », in *Anthropologies, interculturalité et enseignement – apprentissage des langues*, Dervin, Fred & Fracchiolla, Béatrice édés., Peter Lang SA, Éditions scientifiques internationales, Berne, 2012.
- AGAR, Michael, « Getting Better Quality Stuff : Methodological Competition in an Interdisciplinary Niche » *Journal of Contemporary Ethnographie*, Vol 9, Issue 1, 1980, p. 34 – 50.
- ANAND, Rohini, et WINTERS, Mary – Frances, « A Retrospective View of Corporate Diversity Training from 1964 to the Present », *Academy of Management Learning & Education*, Vol 7, No. 3, 2008, p. 356 – 372.
- ANDERSON, Benedict, *Imagined communities : Reflections on the origins and spread of nationalism*, (Rev. éd.), London, Verso, 1991.
- ANDERSON, Christine L., LORENZ, Karl, WHITE, Michael, « Instructor Influence on Student Intercultural Gains and Learning during Instructor – Led, Short – Term Study Abroad », *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad, University of Minnesota – Twin Cities*, Vol. XXVIII, 2016, p. 1 – 23.
- ANQUETIL, Mathilde, « Les compétences interculturelles sont – elles des savoir – être ? », in G. Zarate & A. Gohard – Radenkovic (Eds.), *Les cahiers du Ciep. La reconnaissance des compétences interculturelles : de la grille à la carte*, Paris, Didier, 2004.
- ANQUETIL, Mathilde, *Mobilité Erasmus et communication interculturelle : une recherche action pour un parcours de formation*, Peter Lang, 2006.
- ANQUETIL, Mathilde, « Apprendre à être étranger : des parcours de formation interculturelle pour les étudiants de mobilité. » In *Échanges et mobilités académiques*, F. Dervin & M. Byram (Eds.), *Quel bilan ?* Paris : Logiques sociales, L’Harmattan. 2008.

BIBLIOGRAPHIE

- ANQUETIL, Mathilde, & MOLINIÉ, Muriel « L'Expérience Erasmus au miroir de la réflexivité : penser et construire les acteurs sociaux », in *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, G. Zarate, D. Lévy et C. Kramsch, Paris, éditions des archives contemporaines, 2008. 83-86
- AUGER, Nathalie, *Construction des identités dans le discours de manuels de français langue étrangère en usage dans l'union européenne : la dimension interculturelle du Contrat de parole didactique*, Sous la direction de : BOYER, Henri, Université Paul Valéry – Montpellier III, 2000.
- AUGER, Nathalie, « Les représentations interculturelles dans les manuels de français langue étrangère en usage dans l'Union européenne », Alén Garabato, Maria Carmen, Nathalie Auger, Patricia Gardies et Éva Kotul, édés, *Les représentations interculturelles en didactique des langues – cultures*, Paris, L'Harmattan, 2003, p. 35 – 71.
- AUGER, Nathalie et CLERC, Stephanie, avec S. Clerc, *La représentation de l'hispanité chez des élèves français : constat et urgence d'une pédagogie interculturelle*, Actes du colloque Universidad de Sevilla, 2005, p. 980 – 992.
- AUGER, Nathalie, *Construction de l'interculturel dans les manuels de langue*, Fernelmon Belgique, InterCommunications et E.M.E., 2007.
- AUGER, Nathalie, « Developing competence for French as a foreign language within a plurilingual paradigm », in Coffey S., Wingate U (dir), *New Directions in Foreign Language Education Research.*, Routledge (Taylor and Francis), 2017, 151-164
- AUGER, Nathalie et LOUIS, Vincent, « CECR et dimension interculturelle de l'enseignement/apprentissage du FLE » Quelles tâches possibles ? *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, Paris, Français dans le monde, 2009, p.102 – 119.
- AUGER, Nathalie, DERVIN, Fred, SOUMELA – SALMI Eija., *Pour une didactique des imaginaires*, Paris, L'Harmattan, 2009.
- AUGER, Nathalie, *Elèves nouvellement arrivés en France. Réalités et Perspectives pratiques en class*, Paris : Editions des archives contemporaines, 2010
- BACON, « Learning the rules : Language development and cultural adjustment during study abroad. » *Foreign Language Annals* 2002, 35(6) p. 637-646
- BAUMAN, Zygmunt, *Why the world fears refugees*, Al Jazeera 2016
https://www.youtube.com/watch?v=_Qlv8pqtTss
- BAKHTIN, Mikhail M., « Problems of Dostoyevsky's Poetics », *Theory and History of Literature* Edited and translated by C. Emerson, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1984.

BIBLIOGRAPHIE

- BAKHTIN, Mikhail M., *Speech Genres & Other Late Essays*, Translated by Vern We. McGee, Edited by Caryl Emerson and Michael Holquist, University of Texas Press, Austin, 1986.
- BANKS, James A. « Expanding the Epistemological Terrain : Increasing Equity and Diversity Within the American Educational Research Association » *Education Researcher*, Vol 45 Iss 2, 2016, p. 149 – 158.
- BANKS, James A., « Historical Development, Dimension, and Practice », in *American Educational Research Association*, Vol. 19, 1993, p. 3 – 49.
- BANKS, James A. « Teaching for Social Justice, Diversity and Citizenship in a Global World », in *The Educational Forum*, Vol. 68, Summer 2004, p. 289 – 298.
- BARBOUR, Rosaline et KITZINGER, Jenny, « Introduction : The challenge and promise of focus groups », *Developing Focus Group Research*, London: Sage, 1998, p. 1 – 20.
- BARBOUR, Rosaline, *Doing Focus Groups*, SAGE, 2007.
- BARRO, Anna, JORDAN, Shirley, et ROBERTS, Celia, « Cultural practice in everyday life : The language learner as ethnographer », in *Language learning in intercultural perspective: Approaches through drama and ethnography*, éds M. Byram et M. Fleming, Cambridge, Cambridge University Press, 1998, p. 76 1997.
- BARRO, Anna, JORDAN, Shirley, et ROBERTS, Celia, *Language Learning in Intercultural Perspective : Approaches through drama and Language Learning in Intercultural Perspective : Approaches through Drama and Learner*, Toronto, Ontario Institute for Studies in Education, 1993.
- BATEMAN, Blair E. « Promoting Openness toward Culture Learning : Ethnographic Interviews for Students of Spanish », *Modern Language Journal* Vol 86, Issue 3, 2002, p. 318 – 331.
- BAXTER MAGOLDA, Marcia B., *Teaching to Promote Intellectual and Personal Maturity : Incorporating Students' Worldviews and Identities into the Learning Process (New Directions for Teaching and Learning, No. 82)*, San Francisco, CA, Jossey – Bass Publisher, 2000.
- BAXTER MAGOLDA, Marcia B., *Making their own way : Narratives for Transforming Higher Education to Promote Self – Development*, Sterling, VA, Stylus Publishing, 2001.
- BAXTER MAGOLDA, Marcia B. « Chapter 2: Learning partnerships Model » in et KING, BAXTER MAGOLDA, Marcia B. Patricia M., *Learning Partnerships : Theory and Models of Practice to Educate for Self – Authorship*, Sterling, VA, Stylus Publishing, 2004.
- BAXTER MAGOLDA, Marcia B., *Enriching Educators' Learning Experience* American College Personnel Association and Wiley Periodicals, Inc. About Campus, May – June, 2014.

BIBLIOGRAPHIE

- BEACCO, Jean-Claude, BRYAM, Michael, CAVALLI, Marisa, COSTE, Daniel, CUENAT, Mirjam Egli, GOULLIER, Francis and PANTHIER, Johanna (Language Policy Division), *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Council of Europe, 2016.
- BENNETT, Milton J., « Beyond Ethnorelativism : The Developmental Model of Intercultural Sensitivity », in *Education for the Intercultural Experience*, R.M. Paige éd., Yarmouth, ME, Intercultural Press, 1993.
- BENNETT, Milton J., « Towards Ethnorelativism : A Developmental Model of Intercultural Sensitivity », in *Education for the Intercultural Experience*, R.M. Paige éd., Yarmouth, ME, Intercultural Press, 1993, p. 21 – 71.
- BENNETT, Milton J., *Turning Cross – Cultural Contact into Intercultural Learning*, The University for Sustainable Development, 2012.
- BENVENISTE, Émile, *Problèmes de linguistique Générale 1*, Paris, Gallimard, 1966.
- BLANCHET, Philippe, CHARDENET, Patrick, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*, Éditions des archives contemporaines, Agence universitaire de la francophonie (Montréal), 2011.
- BLANCHET, Philippe, *La linguistique de terrain ; Méthode et théorie, une approche ethno – sociolinguistique*, Rennes, Presses Universités de Rennes, 2000.
- BLOMMAERT, Jan, *Discourse*, Cambridge, Cambridge University Press, 2009.
- BOAZ, Franz, *Race Language and Culture*, New York, The Macmillian Company, 1940.
- The Bologna Declaration of 19 June 1999 : URL
http://media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/02/8/1999_Bologna_Declaration_English_5530_28.pdf
- BOURDIEU, Pierre, *Langage et pouvoir symbolique*, Paris : Édition du Seuil, 1982.
- BOURDIEU, Pierre, *La Distinction : Critique sociale du jugement*, Éditions de Minuit, 1979.
- BOYER, Henri, « Matériaux pour une approche des représentations sociolinguistiques. Éléments de définition et parcours documentaire en diglossie », *Langue française, Année* Vol. 85, 1990, p. 102 – 124.
- BRES, Jacques et alii. *Dialogisme, polyphonie : approches linguistiques*, De Boeck, p.47 – 62, 2005.
- BRES, Jacques et MELLET, Sylvie, « Une approche dialogique des faits grammaticaux », *Langue française*, n°

BIBLIOGRAPHIE

163, 2009a, p. 3 – 20.

BRES, Jacques, « Dialogisme et temps verbaux de l'indicatif », *Langue française*, n° 163, 2009b, p. 21 – 39.

BRISLIN, Richard W. et YOSHIDA, Tomoko, éd., *Improving Intercultural Interactions : Modules for Cross – Cultural Training Programs*, Thousand Oaks, CA, SAGE Publications, 1994.

BRISLIN, Richard W. et KUSHNER, Kenneth, *Improving Intercultural Interactions : Modules for Cross – Cultural Training Programs*, v. 2, Thousand Oaks, CA, SAGE Publications, 1997.

BRUNER, Jerome, « Chapter 4, Autobiography and Self », in *Acts of Meaning*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1990, p. 100 – 138.

BYRAM, Michael et ZARATE, Genevieve, *Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1994.

BYRAM, Michael, *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon, England, Multilingual Matters, 1997.

BYRAM, Michael, ZARATE, Genevieve et NEUNER, Gerhard, *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues : Langues vivants*, Strasbourg, France, Council of Europe Publishing, 1997.

BYRAM, Michael et FLEMING, Michael, « Introduction », in *Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches through drama and ethnography*, Cambridge, England, Cambridge University Press, 1998, p. 1 – 10.

BYRAM, Michael, GRIBKOVA, Bella et. STARKEY, Hugh, *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues – une introduction pratique à l'usage des enseignants*, Strasbourg, France, Council of Europe Publishing, 2002.

BYRAM, Michael, *From foreign language education to education for intercultural citizenship*, Philadelphia, PA, Multilingual Matters, 2008.

BYRAM, Michael *Multicultural Societies, Pluricultural people and the Project of Intercultural Education*. Strasbourg : Council of Europe, Language Policy Division, 2009.

BYRAM, Michael, GARRETT, Martyn, IPGRAVE, Julia, JACKSON, Robert, MENDEZ GARCIA, María del Carmen, *Autobiographie de recontres Interculturelles*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2009.

BYRAM, Michael, FLEMING, Michael, & PIEPER, Irene, « Pluricultural and intercultural education », *L1 – educational studies in Language and Literature*, n°10674, 2013, p. 1 – 7.

BIBLIOGRAPHIE

- CANALE, Michael et SWAIN, Merrill, « Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing », in *Applied Linguistics*, Oxford, Oxford University Press, 1980, p. 1 – 47.
- CAVALLI, Marisa, COSTE, Daniel, CRISAN, Alexandru & VAN DE VEN, Piet – Hein. *Plurilingual and intercultural education as a project*. Strasbourg : Council of Europe, 2009
- CEFR, 2001, Paris, Didier.
- CHIEW, Florence « A posthuman pedagogy with Rancière and Bateson », *Critical Studies in Education*, 2018, Vol.59(3) p.297-312.
- CHICKERING, Arthur W. and REISSER, Linda, *Education and Identity* (2 ed.), San Francisco, CA : Jossey – Bass, 1993
- CHOMSKY, Noam, *Aspects of the theory of syntax*, Cambridge, Massachusetts : MIT Press, 1965.
- COHEN, Andrew D., PAIGE, R.M., KAPPLER, B., DEMMESSIE, M., WEAVER, S.J., CHI, J.C. et LASSEGARD, J.P., *Maximizing study abroad : A language instructor's guide to strategies for language and culture learning and use*, Minneapolis, MN, Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota, 2003.
- COHEN, Andrew D., PAIGE, R. Michael, SHIVELY, Rachel L. EMERT, Holly A, & HO199FF, Joseph G., *Maximizing Study Abroad Through Language and Culture Strategies : Research on Students, Study Abroad Program Professionals, and Language Instructors* Minneapolis, MN, Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota, 2005.
- CORBITT, J. Nathan, *Global Awareness Profile*, Yarmouth, ME, Intercultural Press, 1998.
- COSTE, Daniele, MOORE, Danielle et ZARATE, Geneviève, « Chapter 5: La compétence pluriculturelle: principes descriptifs », in *Plurilingual and Pluricultural Competence*, Strasbourg, France, Council of Europe Publishing, 1997.
- COSTE, Daniele, MOORE, Danielle et ZARATE, Geneviève, *Plurilingual and Pluricultural Competence*, Strasbourg, France, Council of Europe Publishing, 2009.
- Council of Europe, *Common European framework of reference for languages ; learning, teaching, assessment*. Cambridge : Cambridge University Press, 2001.
- Council of Europe, *Sixth European Seminar on the European Language Portfolio : Moscow State Linguistic University*, David Little, 2005.

BIBLIOGRAPHIE

- DEARDORFF, Darla K., « The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States », *Journal of Studies in Internal Education*, Vol. 10, Iss. 3, 2004, p. 241 – 266.
- DEARDORFF, Darla K., Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization, *Journal of Studies in International Education* Vol. 10, 2006, p. 241 – 266.
- DEARDORFF, Darla K., *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*, Sage Publications, Inc. 2009.
- DeKEYSER, Robert M., « Foreign language development during a semester abroad », in *Foreign language acquisition research and the classroom*, B.F. Freed éd., Lexington, MA, D.C. Heath and Company, 1991, p. 104 – 119.
- DENDALE, Patrick et COLTIER, Danielle, « Éléments de comparaison de trois théories linguistiques de la polyphoie et du dialogisme », In L. Perrin (éd), *Le sens et ses voix. Dialogisme et polyphonie en langue et en discours*, Recherches Linguistiques, 28. Metz : Université PaulVerlaine, 2006, p. 271 – 295.
- DERVIN, Fred, *Rencontres interculturelles en mobilité universitaire : propositions de méthodes d'évaluation ex post facto de l'acquisition de la compétence interculturelle*, Université de Rouen, 2003.
- DERVIN, Fred, « Définition et évaluation de la compétence interculturelle en contexte de mobilité : ouvertures » *Språk XCVIII* (1), 2004, 68 – 77.
- DERVIN, Fred, « Can the study of non – places lead Erasmus students to liquify locals ? » On anthropology and intercultural competence in student mobility. In Amador, C., Carolina P., Limon, D., Barabino, G.S. & C. Way, C éd. *Enhancing the Erasmus Experience : Papers on student mobility*. Atrio : Granada, 2006, p. 175 – 190.
- DERVIN, Fred « Evaluer L'inerculturel : problématiques et pistes de travail », in F. Dervin & E. Suomela – Sali (éds.), *Évaluer les compétences langagières et interculturelles dans l'enseignement supérieur*, Turku : Publications du département d'études francaises, Université de Turku, 2007a, p. 95 – 122.
- DERVIN, Fred, « Developing strategic competence in liquid times » In: Europa Büro des Stadtschulrats für Wien (Hrsg.): *Leben und Arbeiten in der Centrope Region – Grenzenlos kompetent*, Wien 2007b.
- DERVIN, Fred, « Transcending the Culturalist Impasse in Stays Abroad : Helping Mobile Students to Appreciate Diverse Diversities », *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, Vol. 18, 2009, p. 119 – 141.
- DERVIN, Fred, « Assessing intercultural competence in Language Learning and Teaching : a critical review of current efforts », in *New Approaches to Assessment in Higher Education*, Dervin, Fred & SUOMELA – SALMI, E. éds., Peter Lang SA, Bern, 2010, p. 157 – 173.

BIBLIOGRAPHIE

- DERVIN, Fred, « Introduction : anthropologies, enseignement – apprentissages des langues et interculturel », in *Anthropologies, interculturalité et enseignement – apprentissage des langues*, Dervin, Fred & Fracchiolla, Béatrice éd.s., Peter Lang SA, Editions scientifiques internationales, Berne, 2012
- DERVIN, Fred, « Chapter 1: Researching Identity and Interculturality: Moving Away from Methodological Nationalism for Good? », in *Intersecting Identities and Interculturality: Discourse and Practice*, R. Machart, C. Bee Lim, S. Neo Lim & E. Yamato éd.s, Newcastle, UK, Cambridge Scholars Publishing, 2013
- DERVIN, Fred, AUGER, Nathalie, « Argumentaire et introduction à l'ouvrage. » In Dervin, F., Auger, N. & Suomela – Salmi, E. (éd.s.), *Pour une didactique des imaginaires*, Paris : L'Harmattan, 2009 p. 10 – 16.
- DERVIN, Fred, *Impostures Interculturelles*, Paris, France, L'Harmattan, 2011.
- DUMORA, Bernadette, AISENSEN, Diana, AISENSEN, Gabriela, COHEN – SCALI, Valérie, POUYARD, Jacques. « Les perspectives contextuelles de l'identité », *Identités & orientations – 1*, Vol. 37 Iss. 3, 2008.
- DURKHEIM, Émile, *Éducation et Sociologie* Librairie Félix Alcan, Paris, 1922.
- ENGLE, Lilli et ENGLE, John, « Study abroad levels: Toward a classification of program types », *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, Vol. 9, 2003, p. 1 – 20.
- ENGLE, Lilli et ENGLE, John, « Assessing language acquisition and intercultural sensitivity development in relation to study abroad program design », *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, Vol. 10, 2004, p. 219 – 236.
- FANTINI, Alvino E., « Assessing Intercultural Competence: issues and tools », in *The Sage Handbook of Intercultural Competence* éd., Deardorff, D. K., Thousand Oaks, CA, SAGE Publications, 2009.
- FOWLER, Sandra M. et MUMFORD, Monica G., *Intercultural Sourcebook : Cross – cultural Training Methods*, Yarmouth, ME, Intercultural Press, 1995.
- FREED, Barbara F. éd., *Foreign language acquisition research and the classroom*, Lexington, MA, D.C. Heath and Company, 1991.
- FREED, Barbara F. éd., *Second language acquisition in a study abroad context*, Philadelphia, PA, John Benjamins, 1995.
- FREUD, Sigmund, « The Dissolution of the Oedipus Complex », *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, Volume XIX: The Ego and the Id and Other Works*, 1924, p. 171 – 180.

BIBLIOGRAPHIE

- GAY, Geri, *Culturally responsive teaching : theory, research and practice*. New York, NY : Teachers College Press, 2000
- GOFFMAN, Erving, *Façons de parler*, Les éditions de minuit, 1987.
- GOHARD–RADENKOVIC, Aline, « Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité », *Cahiers de l'Apliu*, Vol. 37, n° 2, 2009, p. 10 – 23.
- GROSSEN, Michael & SALAZAR ORVIG, Anne, « Dialogism and Dialogicality in the Study of the Self », *Culture Psychology*, Vol. 17 Iss. 4, SAGE, 2011, p. 491 – 509.
- GUILHERME, Maria M., « Chapter 3: The Critical Dimension in Foreign Culture Education », in *Critical Citizens for an Intercultural World: Foreign Language Education as Cultural Politics*, New York, Multilingual Matters, 2002, p. 121 – 152.
- GUMPERZ, John Joseph and HYMES, Dell H. *Direction in sociolinguistics : the ethnography of communication*, Holt, Rinehart and Winston, 1972.
- HALL, Edward, T. *Beyond Culture*, Anchor Books, New York City, 1976.
- HAMMER, Mitchell R., BENNETT, Milton J., *The Intercultural Development Inventory (IDI) manual*, Portland, OR, Intercultural Communication Institute, 1998, 2001.
- HAMMER, Mitchell R., BENNETT, Milton J. et WISEMAN, Richard, « Measuring intercultural sensitivity : The Intercultural Development Inventory », *International Journal of Intercultural Relations*, R.M. Paige éd., Vol. 27, 2003, p. 421 – 443.
- HOFSTEDE, Geerte, *Culture's Consequences: International Differences in Work – Related Values*, Beverly Hills, CA: Sage publications, 1980.
- HOWARD John W., et ROTHBART, Myron, « Social categorization and memory for in – group and out – group behavior », *Pers. Soc. Psychol.* 38 :301 – 10, 1980
- HYMES, Dell, « Competence and performance in linguistic theory », in *Language acquisition; Models and methods*, R. Huxly et E. Ingram éd. London : Academic Press 1971.
- JACKSON, Jane, « Assessing Intercultural learning through introspective accounts ». *Frontiers: the interdisciplinary journal of study abroad*, Vol. 11, 2005 p. 165 – 186.
- JACKSON, Jane, « Intercultural learning on short – term sojourns », *Journal of Intercultural Education*, M. Bennett éd., Vol. 20 Iss. 1, 2009.

BIBLIOGRAPHIE

- JODELET, Denise, « 1. Représentations sociales : un domaine en expansion », dans *Les représentations sociales*. Paris, Presses Universitaires de France, 2003, p. 45 – 78.
- JOHNSTONE, Barbara, *Discourse Analysis : Second Edition*, Blackwell Publishing, MA, USA, 2008.
- JUNG, Carl, *The Red Book*, Shamdasani, Sonu, Kyburz, Mark, et Peck, John, édés., W.W. Norton and Company, New York, 2009.
- KEGAN, Robert, *In over our heads : The mental demands of modern life*. Cambridge, MA, Harvard Press, 1994
- KEGAN, Robert, *the Evolving Self*, Cambridge, MA and London, England, Harvard University Press, 1982.
- KERBRAT – ORECCHIONI, Catherine, *Les Interactions Verbales*, Tome 1, Armand Colin Éditeur, Paris, 1995.
- KERBRAT – ORECCHIONI, Catherine, *Les Interactions Verbales*, Tome 3, Armand Colin Éditeur, Paris, 1998.
- KITZINGER, Jenny. « The methodology of Focus Groups : the importance of interaction between research participants », *Sociology of Health & Illness*, Vol 16, Issue 1, 1994, p. 103 – 121.
- KOHLER, Patricia., LALLEMAND, Isabelle, et LEPEZ, Brigitte, « logiques des institutions versus expériences des étudiants ; la mobilité universitaire internationale », in *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Éditions des archives contemporaines, 2008, p. 139 – 142.
- KRAMSCH, C., & ZHU Hua, « Language, Culture and Language Teaching ». In *G. Hall (Ed.), Routledge Handbook of English Language Teaching*, London : Routledge, 2016, p. 38 – 50.
- KRAMSCH, Claire J., « Chapter 1 : The relationship of language and culture », in *Language and Culture*, Oxford, Oxford University Press, 1998, p. 3 – 23.
- KRAMSCH, Claire J., « The Privilege of the Intercultural Speaker », in *Language learning in intercultural perspective: Approaches through drama and ethnography*, M. Byram et M. Fleming (édés.), Cambridge, Cambridge University Press, 1998, p. 16 – 31.
- KRAMSCH, Claire J., *Context and culture in language teaching*, Oxford, Oxford University Press, 1993.
- KRAMSCH, Claire, & HUA, Zhu, « Language, Culture and Language Teaching », In *G. Hall (éd.) Routledge Handbook of English Language Teaching*, London, Routledge, 2016, p. 38 – 50.
- KRAMSCH, Clarie J., « The Cultural Component of Language Teaching », *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, Vol. 1, Iss. 2, 1996, p. 13.

BIBLIOGRAPHIE

- KRUEGER, Richard A., *Focus Groups (second edition): A Practical Guide for Applied Research*, SAGE Publications, London, 1994.
- LABOV, William., *Sociolinguistic Patterns*, University of Pennsylvania Press, 1972.
- LaBRACK, Bruce, « The missing linkage : The process of integrating orientation and reentry », in *Education for the Intercultural Experience*, R.M. Paige éd., Yarmouth, ME, Intercultural Press, 1993, p. 241 – 279.
- LADMIRAL, Jean – René et LIPIANSKY, Marc., *La communication interculturelle*, Paris : Les Belles Lettres, coll., « Traductologiques », rééd. 2015.
- LAFORTUNE, Louise et GAUDET, Edithe, *Une pédagogie interculturelle pour une éducation à la citoyenneté*, Canada, éditions du Renouveau Pédagogique, Inc., 2000.
- LANDIS, Daniel, BENNETT, Janet et BENNETT, Milton édés., *Handbook of Intercultural Training* (3rd ed.), Thousand Oaks, CA, SAGE Publications, 2004.
- LANDIS, Daniel, BENNETT, Janet et BENNETT, Milton édés., *Handbook of Intercultural Training*, Thousand Oaks, CA, SAGE Publications, 2003.
- LEPEZ, Brigitte., « Pour une pratique de la communication interculturelle en classe de FLE : décentration et ancrage », in *Former les professeurs de langues à l'interculturel*, E.M.E. & InterCommunications Sprl, 2006.
- Les Ministres des Affaires Etrangères du Conseil de l'Europe, « Livre blanc sur le dialogue interculturel vivre ensemble dans l'égalité », Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2008.
- LÉVY, Danielle, « Sur la notion de progression dans la construction scolaire d'une compétence culturelle en langue étrangère quelques critères », in *Reperes 3*, Universita, Roma, DORIF, 1981.
- LÉVY, Danielle « L'hypocrite lecture du semblable ou spécificité de la lecture contrastive d'une culture voisine », in *studi Italiani di Linguistica Teorica ed Applicata*, Anno XVIII, n 1 – 2, Liviana Editrice, Roma, 1989.
- LOUIS, Vincent, AUGER, Nathalie, BELU, Ioana, éd, *Former les professeurs de langues à l'interculturel*, E.M.E. & InterCommunications sprl, 2006.
- MACHART, Regis, « Introduction » In Machart, Regis, Lim, Choon Bee, Lim, Sep Neo Lim et Yamato, Eriko édés, *Intersecting Identities and Interculturality: Discourse and Practice*, Cambridge Scholars Publishing, 2013.

BIBLIOGRAPHIE

- MAFFESOLI, Michel, *The Time of the Tribes*, Université René Descartes, Paris, Sage, 1995.
- MAINGUENEAU, Dominique, *Discours et analyse du discours : une introduction*, Armand Colin, 2014.
- MAINGUENEAU, Dominique, *Les Termes clés de l'analyse du discours*, Éditions du Seuil, 1996.
- MANTLE – BROMLEY, Corinne. « Positive attitudes and realistic beliefs : Links to proficiency », *Modern Language Journal*, Vol. 79, 1995, p. 372 – 386.
- MARNETTE, Sophie. *Speech and Thought Presentation in French : Concepts and Strategies*, John Benjamins Publishing Company Amsterdam/Philadelphia, 2005.
- MCINTOSH, Peggy. « White Privilege, Unpacking the Invisible Knapsack », *Wellesley Centers for Women*, Wellesley MA, 1989, p 1 – 4.
- MICHELI, Raphaël, *Les émotion dans les discours : Modèle d'analyse, perspectives empiriques*, De Boeck Supérieur, 2014.
- MILLER, Laura et GINSBERG, Ralph B., « Folk linguistic theories of language learning », in *Second language acquisition in a study abroad context*, B.F. Freed éd., Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 1995, p. 293 – 316.
- MOERMAN, Michael, *Talking Culture : Ethnography and Conversation Analysis*, Philadelphia, University of Philadelphia Press, 1988.
- MOLINIÉ, Muriel, « Mobilité internationale et activité formatrice du sujet plurilingue », *Revue japonaise de didactique du française*, Vol. 2(10), 2007, p. 215-238
- MORGAN, David L., *Qualitative Research Methods : Focus groups as qualitative research* Thousand Oaks, CA : SAGE Publications, 1997.
- MORGAN, David, *Focus Group Kit 2 : Planning focus groups*, Thousand Oaks, CA : SAGE Publications, Inc., 1998.
- MORIN, Edward, *La Méthode*, Tome I, Coll, Points, Seuil, Paris, 1981.
- MOSCOVICI, Serge, « El Psicoanálisis, su imagen y su publico », Ed. Huemul, Buenos Aires, 2da. Edición. Cap. I, 1979, p. 27 – 44.
- MULLEN, Edward, « Foreign Language Departments and the New Multiculturalism », *Modern Language Association* 1992, p. 54-58

BIBLIOGRAPHIE

- MURPHY–LEJEUNE, Elizabeth, « Mobilité internationale et adaptation interculturelle : les étudiants voyageurs européens ». In : *Recherche & Formation*, Vol. 33, 2000, p. 11 – 26.
- MURPHY–LEJEUNE, Elizabeth, *L'étudiant européen voyageur, un nouvel étranger*, Didier, 2003.
- NAIMAN, Neil, FRÖHLICH, Markham, STERN, H.H. et TODESCO, Angie, *The Good Language Learner*, Toronto, Ontario Institute for Studies in Education, 1996.
- NARCY-COMBES, Jean-Paul « Etre tuteur, de la théorie à une pratique... », *ASp* [En ligne], 41-42 2003, mis en ligne le 22 avril 2010, consulté le 08 octobre 2018. URL: <http://journals.openedition.org/asp/1138> ; DOI : 10.4000/asp.1138
- NOSTRAND, Howard L., « The Emergent Model applied to contemporary France », *Contemporary French Civilization*, Vol. 2, Iss. 2, 1978, p. 277 – 294.
- OGDEN, Anthony C. *Ethnographic Inquiry : Reframing the Learning Core of Education Abroad*, *Frontiers* 13, 2006, p. 87 – 112.
- PAIGE, R. Michael, *Education for the intercultural experience*, Yarmouth, ME, Intercultural Press, 1993.
- PAIGE, R. Michael, COHEN, Andrew D., SHIVELY, Rachel L., « Assessing the Impact of a Strategies – Based Curriculum on Language and Culture Learning Abroad », *Frontiers : The Interdisciplinary Journal of Study Abroad* , Vol. 10, 2004, p. 253 – 276.
- PAUZET, Anne, « Le théâtre forum : un espace symbolique pour apprendre la rencontre », *Langues, sociétés, cultures et apprentissages : Anthropologies, interculturalité et enseignement – apprentissage des langues*, Dervin F., Fracchiolla B éd., Vol. 32, 2012, p. 97 – 114.
- PAVLENKO, Aneta et NORTON, Bonny. « Chapter 39: Imagined Communities, identity and English language learning », *International Handbook of English Language Teaching*, 2007 p. 669 – 680.
- PELLIGRINO, Valerie A., « Student perspectives on language learning in a study abroad context », *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, Vol. 4 Iss. 2, 1998, p. 91 – 120.
- PERREFORT, Marion, « Changer en échangeant ; Mobilités et expériences langagières », in *Échanges et mobilités académiques ; Quel bilan ?* DERVIN, Fred et BYRAM, Michael éd., L'Harmattan, Paris, 2008, p. 65 – 90.
- PORCHER, Louis « Techniques de formation, techniques de diffusion » in *La formation des professeurs de langues étrangères : Problèmes et solutions*, AUPELF /The British Council /Goethe – Institut, 1987, p. 13 – 20.

BIBLIOGRAPHIE

- PUREN, Christian, Article publié en « Préambule » du Hors – série de la revue Savoirs et Formations n° 3 (« Parcours de formation, d'intégration et d'insertion : La place de la compétence culturelle »), Montreuil : Fédération AEFTI, 2013, p. 6 – 15.
- PUSCH, Margaret D. et MERRILL, Martha, « Reflection, reciprocity, responsibility, and committed relativism: Intercultural development through international service learning », in *Developing intercultural competence and transformation: Theory, research and application in international education*, V. SAVIKI éd., STERLING, VA, Stylus, 2008, p. 297 – 321.
- ROBERTS, Celia, BYRAM, Michael, BARRO, Ana, JORDAN, Shirley et STREET, Brian, *Language Learners as Ethnographers*, Great Britain, Cromwell Press Ltd., 2001.
- ROBINSON – STUART, Gail et NOCON, Honorine, « Second Culture Acquisition : Ethnography in the Foreign Language Classroom », *The Modern Language Journal*, Vol. 80 Iss. 4, 1996, p. 431 – 449.
- ROBINSON, Gail L. N., « The Magic carpet ride to another culture. Syndrome : An international perspective », *Foreign Language Annals*, Vol. 11, 1978, p. 136 – 146.
- ROBINSON, Gail L. N., « Cultural Learning in a Foreign Language Classroom : A model for second culture acquisition », in *Culture and content: Perspectives on the acquisition of cultural competence in the foreign language classroom*, B.A. Lafford et M. Schockey édés., 1993, p. 6 – 8.
- ROBINSON, Gail L., *Crosscultural understanding ; Processes and approaches for foreign language, English as a second language and bilingual educators*. New York, Prentice – Hall, 1988.
- SANFORD, Nevitt, *Self and society : Social change and development*. New York : Atherton Press, 1966.
- SAUVAGE, Jérémi, DUFOUR, Sophie et AUGER, Nathalie « Face à l'hétérogénéité des projets de mobilité ERASMUS : questionner les enseignements de FLE de l'université Paul – Valéry – Montpellier 3 » ans *Le Langage et L'Homme : Revue de didactique du français* EME éditions, 2017 p. 77 – 92. (Coordonné par Vincent Louis et Deborah Meunier)
- SAVICKI, Victor éd., *Developing intercultural competence and transformation : Theory, research, and application in international education*, Sterling, VA, Stylus, 2008.
- SAVIGNON, Sandra J. « Chapter 1 : Communicative Language Teaching for the twenty – First Century », in *Teaching English as a Second or Foreign Language*, Boston, Heinle & Heinle, 2001, p. 13 – 28.
- SCOLLON Ron, et SCOLLON, Suzanne W., « Discourse and Intercultural communication », in SCHIFFRIN, D., TANNEN, D., and HAMILTON, H. E. (édés) *The Handbook of Discourse Analysis*, Oxford Blackwell, 2001, p. 538 – 547.

BIBLIOGRAPHIE

- SEGALOWITZ, Norman, FREED, Barbara, COLLENTINE, Joe, LAFFORD, Barbara, LAZAR, Nicole, Díaz – Campos, Manuel, « A Comparison of Spanish Second Language Acquisition in Two Different Learning Contexts : Study Abroad and the Domestic Classroom », *Frontiers*, 2004.
- SIDNELL, Jack & SITVERS, Tanya éd., *The Handbook of Conversation Analysis*, Blackwell Publishing Ltd., Chichester, West Sussex, UK, 2013.
- SPITZBERG, Brian H. « A Model of Intercultural Communication Competence » in *Intercultural Communication* L. A. SAMOVAR, R.E. PORTER, et E.R. McDANIEL édés, 2007, p. 381 – 392.
- SPITZBERG, Brian. H. et CHANGNON, Gabrielle., « Conceptualizing Intercultural Competence », in *The Sage Handbook of Intercultural Competence* éd., Deardorff, D. K., Thousand Oaks, CA, SAGE Publications, 2009.
- TAJFEL, Henri & TURNER, John C., « An integrative theory of intergroup conflict », *The social psychology of intergroup relations*, *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol. 37, 1979, p. 33 – 47.
- TAJFEL, Henri & TURNER, John C., « Chapter 1 : The Social Identity Theory of Intergroup Behavior », *The social psychology of intergroup relations*, *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol. 37, 1979.
- TAJFEL, Henri, « Social Psychology of Intergroup Relations », *Ann. Re. Psychol.*, Vol. 33, 1982, p. 1 – 39.
- THALER, Richard, *Misbehaving, The Making of Behavioral Economics*, W.W. Norton and Company, New York, 2016.
- TRAVERSO, Véronique, *L'analyse des conversations* Armand Colin, Lyon, 1996.
- TRAVERSO, Véronique, *L'analyse des conversations*, Arman Colin, 2007.
- TRIANDIS, Harry, « Culture and Conflict », *The International Journal of Psychology*, Vol. 35 Iss. 2, 2000, p. 143 – 152.
- VANDE BERG, M., « Intervening in student learning abroad : A research – based inquiry », *Journal of Intercultural Education*, M. Bennett éd., Vol. 20 Iss. 1, 2009, p. 15 – 27.
- VANDE BERG, Michael, BALKCUM, Al, SCHEID, Mark et WHALEN, Brian, « The Georgetown University Consortium Project : A Report at the Halfway Mark », *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, Vol. 10, 2004, p. 101 – 116.
- VANDE BERG, Michael, PAIGE, R., Michael, HEMMING LOU, Kris, « Chapter 1 : Student Learning Abroad: Paradigms and Assumptions » in *Student Learning Abroad: What Our Students are Learning, What They're Not, and What We Can Do About It*, Stylus Publishing, 2012, p. 3 – 28.

BIBLIOGRAPHIE

- VERJANS, Steven, RAJAGOPAL, Kamakshi, BATEN, Lut, DUSAR, Lutgart & VAN MAELE, Jan, *CEFCult Framework and Methodology*, 2010.
- VION, Robert, *La Communication Verbale, Analyse des Interactions*, HACHETTE Supérieur, Paris, 2000.
- VION, Robert, « Dialogisme : langue, discours », Le Colloque International, Montpellier, 2010.
- VOLOSINOV, V.N., « Marxism and the Philosophy of Language », Harvard University Press, 1929.
- VYGOTSKY, Lev, *Pensée & langage, La Dispute. (1934)*, trad. Françoise Sève, éd. La Dispute, 2013, p. 70.
- WALTERS, Lynne, GARLI, Barbara et WALTERS, Timothy, « Learning globally, teaching locally : Incorporating international exchange and intercultural learning into pre – service teacher training », *Journal of Intercultural Education*, M. Bennett éd., Vol. 20 Iss. 1, 2009.
- WENGER, Étienne, *Communities of practice : Learning, meaning, and identity*, Cambridge, MA, Cambridge University Press, 1998.
- WILKINSON, Sharon, « Study Abroad from the Participants' Perspective : A Challenge to Common Beliefs », *Foreign Language Annals*, Vol. 31, 1998, p. 23 – 39.
- WILLIAMS, Tracy R., « Exploring the Impact of Study Abroad on Students' INtercultural Communication Skills : Adaptability and Sensitivity » , *Journal of Studies in International Education*. Vol 9. Issue 4, pp. 356-371
- WILLIAMS, Tracy R., « The Reflective Model of Intercultural Competency ; A Multidimensional, Qualitative Approach to Study Abroad Assessment », *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, Vol. 18, 2009, p. 289 – 306.
- ZARATE, Geneviève, *Enseigner une Culture Étrangère*, Paris, Hachette, 1986.
- ZARATE, Geneviève, *Représentations de l'Étranger et Didactique des Langues*, Paris, Didier, 1993.
- ZARATE, Geneviève avec ALEN, Carmen, GARDIES, Patricia, et KOTUL, Eva, (dirs.), *Les représentations interculturelles en didactique des langues – cultures, enquêtes et analyses*, coll, Langue et parole, L'Harmattan, 2003a.
- ZARATE, Geneviève, *Identities and plurilingualism : Preconditions for the recognition of intercultural competencies* in M. Byram éd., *Intercultural Competencies*, Strasbourg, Council of Europe, 2003b, p. 85 – 113.

BIBLIOGRAPHIE

- ZARATE, Geneviève et GOHARD – RADENKOVIC, Aline, *La reconnaissance des compétences interculturelles : de la grille à la carte*, Paris, Les cahiers du CIEP, Didier, 2004.
- ZARATE, Geneviève, *Constructions de l'interculturel dans les manuels de langue, Cortil – Wodon (Belgique)*, coll. Proximités – Didactique, Editions Modulaires Européennes/InterCommunication, 2007.
- ZARATE, Geneviève, KRAMSCH, Claire, et LÉVY, Danielle éd.s., *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Éditions des archives contemporaines, 2008.
- ZARATE, Geneviève avec DERVIN, F. et SUOMELA – SALMI, E. (dirs.), *Pour une didactique des imaginaires dans l'enseignement – apprentissage des langues étrangères*, coll. Langue et parole, L'Harmattan, 2009.
- ZARATE, Geneviève avec ROMAIN, Christina, *Malentendus interculturels et pratiques et tensions didactiques dans l'enseignement – apprentissage du français langue première et langue*, coll. Espaces discursifs, L'Harmattan, 2010, p. 97 – 115.

ANNEXE

1. ANNEXE DES FIGURES

Figure 1 – Des modèles de la compétence interculturelle.....	80
Figure 2 – Des définitions dans le domaine de l’interculturel.....	84
Figure 3 – Les outils pour favoriser le développement de la compétence interculturelle.....	96
Figure 4 – Les fondements du développement pour les compétences d’apprentissage. Adaptée de Baxter-Magolda, 2004.	108
Figure 5 – Les étapes dans le chemin vers les compétences d’apprentissage. Adapté de Baxter-Magolda, 2004).	110
Figure 6 – Grille des principaux attributs et des questions correspondantes.....	127
Figure 7 – Tableau XI.....	129
Figure 8 – « Groupes expérimentaux 1 et 2 » en France	136
Figure 9 – Tableaux « groupes expérimentaux 1 et 2 » aux États-Unis	137
Figure 10 – Tableaux des questions pour les groupes expérimentaux	140
Figure 11 – « Groupes témoins 1 et 2 » en France et aux États-Unis.....	146
Figure 12 – « Groupes expérimentaux 1 et 2 » en France et aux États-Unis	147
EE – E1 : séance 1.....	179
EE – E1 : séance 1.....	179
EE – E1 : séance 1.....	180
EE – E2 : séance 1.....	181
FR – E2 : séance 1.....	183
Figure 13 – Première semaine	184
Figure 14 – Deuxième semaine	188
Figure 15 – Troisième semaine	192
Figure 16 – Quatrième semaine.....	201
Figure 17 – Cinquième semaine.....	205
Figure 18 – Les trois constructions du sens. Adapté du modèle de Baxter-Magolda & King, 2012.....	213
Figure 19 – La distribution des « carrefours » par groupe	216
Figure 20 – Les carrefours positifs et négatifs.....	220
EE – E1 : séance 2.....	222
EE – E1 : séance 2.....	223
FR – E2 : séance 2.....	224
FR – E2 : séance 3.....	225
EE – E2 : séance 5.....	226
EE – E2 : séance 2.....	227
EE – E1 : séance 2.....	229
EE – E1 : séance 3.....	230
FR – E1 : séance 3.....	231
FR – E2 : séance 2.....	233

ANNEXE

FR – E1 : séance 3.....	234
EE – E1 : séance 3.....	236
EE – E2 : séance 4.....	237
Figure 21 – Groupe EE – E1, les carrefours et la décentration.....	249
Figure 22 – Groupe EE – E2, les carrefours et la décentration.....	250
Figure 23 – Groupe FR – E1, les carrefours et la décentration.....	250
Figure 24 – Groupe FR – E2, les carrefours et la décentration.....	251
Figure 25 – Les degrés de solidité et liquidité.....	254
EE – E1 : séance 2.....	256
FR – E2 : séance 2.....	258
FR – E2 : séance 2.....	259
Figure 26 – EE – E1 : Une recontre dans une banque en Arabie Saoudite.....	262
EE – E1 : séance 3.....	263
EE – E1 : séance 3.....	266

TRANSCRIPTION DES FOCUS GROUPS

1. Transcriptions des groupes FR-1 et FR-2, IEFE, janvier 2015

FR-1E : Groupe 1, La France, expérimentale
Date : 05/03/2015 Heure : 13h00-14h00
Participants : Kaori, Bao, Mary, Da
Séance: 1
Thème : l'ethnographie

Judith : Aujourd'hui on est avec groupe 1, comment on appelle maintenant. C'est uh... en fait vous pouvez dire votre prénom chacun

Toutes les 4 : Je m'appelle Da, Kaori, Bao, Mary.

Judith : ok, donc on va parler sur les photographies que vous avez choisies. J'ai pas vu aujourd'hui, est-ce que vous avez mis des photographies ou pas... C'est difficile ! Qui a mis des photographies ? Ok, peut-être on peut le voir, c'est très simple mais c'est pas grave, ça c'est l'idée pour avoir quelque chose de très simple ; je vais utiliser mon portable pour la connexion internet comme ça on peut voir les photos. Est-ce que vous quatre sont dans les.... ? est-ce que ça s'était bien passé ?

Mary : je les ai mis sur mon portable, sur mon ordi, peut-être c'est facile pour mettre le portable quand j'ai mis les photos..., mais c'est pas sûr que je peux utiliser le portable...

Judith : oui mais sinon je vais voir si ça marche, comme ça on peut tous voir...hum bon, après les dropbox pour vous j'espère que vous aimez bien, moi je mets beaucoup de choses, là-dedans c'est facile de partager avec tout le monde,....ça ne trouve pas on va juste attendre...la technologie, hein,....come on, ok, bon voilà, c'est pas grave, quand même on va commencer à parler et après je vais réessayer. Kaori tu veux commencer ? Vous avez trouvé les photographies ?

Kaori : Les photographies du Japon, c'est ça ?

Judith : Est-ce que vous pouvez...c'est dommage ...je vais voir si quand même la dernière fois que j'étais en ligne...on commence avec Mary. On va voir la photo et vous nous expliquez un petit peu

Mary : la photo est petite... c'est un bâtiment, un bâtiment normal, avec les appartements normales et ce que j'ai trouvé ici pas comme dans mon pays, c'est que l'on sèche du linge au balcon, sauf que c'est interdit dans les grandes villes la maison ou le bâtiment est en face de quelque patrimoine ou les gens font des photos, les endroits touristiques

ANNEXE

là-bas c'est interdit parce que si c'est pas la place rouge c'est l'endroit très connu à Moscou là-bas il y a beaucoup de touristes, des collants des culottes... mais en général les petites villes comme ma ville on sèche le linge au balcon parce ce que nos appartements ne sont pas grands et parfois si vous séchez votre linge dehors votre linge peut-être quelqu'un peut voler

Judith : ou, ici ?

Mary : non, ici en France les gens utilisent les balcons comme une petite terrasse pour se reposer là-bas il mets des chaises des tables des fleurs, nous on mets d'autre chose.

Judith : quoi d'autre.

Mary : ce qu'on a pas besoin dans votre appartement.

Judith : a oui. Et vous manger dehors ?

Mary : non on ne mange pas dehors, c'est pour se protéger, ce n'est pas couvert, pour nous le balcon c'est comme une partie de l'appartement. Je sais pas des vieilles chaises, des vieux frigos, quelques outils pour le bricolage,

Judith : a, oui. Ce que vous avez pas besoin.

Mary : oui les choses que ce n'est pas joli vous pouvez garder ça dans le garage, le garage est peut-être un peu loin, le balcon c'est la meilleure place

Mary : c'est une chose plus pratique.

Judith : dont c'est un usage pratique.

Mary : oui c'est un usage pratique. Je pense que la raison est que notre appartement est un peu trop petit.

Judith : oui il n'y a pas de place pour mettre des choses

Judith : avec le temps

Mary : et les balcon ne sont pas aussi grands qu'en France , oui en France c'est comme une terrasse.

Judith : oui très bien, j'ai oublié de vous dire un petit peu le but aujourd'hui c'est un peu la découverte, quelque chose pour nous c'est très très normal on voit tout le temps, on veut le faire étrange, on veut le faire d'autre perspective c'est une étude de nous- mêmes peut-être c'est pas quelque chose culturel.

Mary : peut-être il y a aussi quelque chose de culturel comme je l'ai déjà dit en Russie les gens travaillent beaucoup, en France les gens se reposent, les gens tranquilles par exemple pour fêter le bon temps pour parler, nous on utilise pour les choses pratiques.

Judith : Bon, est-ce que vous avez des questions pour Mary à lui poser ? combien des heures par jour vous travaillez par exemple ?

Mary : huit, huit heures par jour.

Judith : et vous savez qu'est-ce que c'est la moyenne ici France ?

Mary : je sais pas.

Judith : la loi c'est trente-cinq heure par semaine dont ça doit être sept, vous avez des questions pour Mary à lui poser ?

Kaori : oui c'est par exemple l'appartement c'est vingt mètres carré à peu près, combien de loyer ? ça je ne sais pas parce que la Russie est grande, ça dépend des villes, c'est comme par exemple à Paris, le petit appartement coute cher dans les petites villes c'est moins cher, dont je sais pas,

ANNEXE

Mary: Quelqu'un veut garder balcon ? oui il y a des gens qui ont des fleurs mais c'est pendant l'été parce que pas comme ici il fait très froid.

Judith : vous avez combien de mois d'été ?

Mary : c'est trois mais au début du mois de juin il fait un peu froid, il ne neige pas mais un peu frais et à la fin août ça commence à faire froid aussi dont il fait chaud en juillet, il fait trente trente-cinq degrés , oui très chaud.

Judith : et les balcons sont toujours ouverts ?

Mary : non pas toujours, quand on fait des..... pour les protéger.

Bao: en Chine on fait au nord de la Chine les balcons sont toujours fermés, dans le sud c'est comme ça, c'est ouvert, parce que au nord de la Chine c'est plus froid.

Judith : oui c'est pratique, OK

Mary : oui j'ai mis beaucoup de photos,

Bao : j'ai mis déjà. Mais peut-être d'autres photos aussi j'ai mis. Il n'y a pas ?

Judith : non peut-être je ne suis pas connectée, ça c'était hier au soir ou avant-hier soir, alors vous savez, je vais essayer encore.

Mary : c'est pas commode.

Judith : dé fois ça marche , dé fois ça marche pas, et ça veut pas partager des connections, bon vous nous montrez comme ça. C'est quoi ça ?

Mary : des œufs de poissons, noir, ça ressemble à caviar, c'est rouge mais ou les yeux , mais encore ils sont trop bébé, en fait je sais pas comment on fait pour mettre,

Judith : elle est là, elle est là,

Mary : comment in faut faire, elle est là, et puis après je ne sais pas, là comme ça vous avez mis alors, et, heu,

Judith : dont après, je ne sais pas,

Mary : tout ça ça y est,

Judith : attendez je vais organiser, ok, on part, après vous pouvez le remettre.

Mary : ça c'est des œufs de poissons ça coute cher, ici c'est horriblement cher, au Japon ça c'est des œufs de saumon, on mange avec le sushi au-dessus de riz et ça fabriqué avec sauce soja et on adore ça, et on en mange pas beaucoup mais il y a du saumon et dont je m'étais dit il est ou le saumon au moins dedans et ça se jette ce serait vraiment dommage, et ça j'ai reçu, j'ai pris par des amis qui a travaillé dans une shop c'est pas périmé mais c'est la date, c'est comme dans le vrai saumon, il y a des dates de périmé, ça va être péri après

Judith : ah, expiré

Mary : c'est la date qui est dépassée, et il ne faut pas utiliser pour les clients, c'est pour ça qu'il faut, mais la vérité ce n'est pas pourri, ce n'est pas... ça se mange encore, alors ramasser ça à la maison, c'était pas bonne qualité alors vraiment mauvais, le gout et mauvais alors j'ai été malade le lendemain, oui mais ça c'est pas pareil, mais peut-être seulement les Japonais qui mange les œufs de poissons, j'entends jamais les autres pays qui mange sauf caviar je pense que c'est la même chose , on appelle ça le caviar rouge, le caviar c'est le caviar noir qui est plus cher

Judith : a oui, a oui.

Mary : ça c'est des choses précieuses, il n'y a pas beaucoup, mais ça coute cher. On mange aussi ça, mais on préfère achète la caviar, pas la production standardisée, comme on achète dans le magasin mais faire à la maison, parce que

ANNEXE

ma région c'est à côté du Japon, et il y a beaucoup de saumons et les gens pêchent puis plus tard ils font de la caviar chez eux et ça c'est mieux, oui c'est vrai mais c'est cher

Judith : mais c'est cher

Mary : mais c'est très bon, c'est bon pour la santé, les docteurs disent il faut manger une cuillère ou quelque bol par jour, oui c'est bon, je pense il y a plus d'oméga trois,

Judith : dont les œufs vous mangé chaque semaine, chaque mois ou qu'est-ce que vous pensez.

Mary : c'est pas tous les jours parce que ça c'est des choses exceptionnels, quand on est allé au restaurant de sushi moi personnellement j'aime bien alors j'ai commandé, ou sinon on achète dans un magasin pour faire des sushis à la maison surtout on fait des sushis, oui on fait souvent à la fête du nouvel an, ça c'est obligé, ça signifie quelque chose, chaque repas du nouvel an au Japon, par exemple ça c'est des petits œufs, on va avoir des bébés, beaucoup de bébés, c'est-à-dire qu'il y a beaucoup de bonheur avec les enfants, et tout et tout, il y a d'autres choses pour vivre longtemps chaque repas ça dit quelque chose comme ça, ça c'est le repas du nouvel an ça c'est important, c'est dommage qu'on ne peut pas mangé ...

Judith : des questions ?

Rie : ... on pourrait...

Judith : Pardon, je n'ai pas compris.

Rie : quand on porte...

Judith : ha, ha c'est comme apéro, d'autres questions, commentaires,

Bao: en Chine, Canton c'est au sud de la Chine, quand on les mangent tous les jours et aussi il y a beaucoup de restaurants de sushi, et il y a des comme ça, comment dire ça, c'est un grand bol avec de l'eau et on met les fruits ou les viandes dans la nourriture et après on mange.

Mary : ha, c'est comme fondu- chinois, trop bon, oui oui ça s'appelle fondue chinoise, il y a un grand poêle avec de l'eau, c'est comme sauce.

Judith : hum, j'ai faim.

XXX : mais quelque fois on mets aussi ça dans un sushi, c'est pas le saumon c'est un autre poisson .

Judith : vous voulez que je ferme, ça va on le laisse, parce qu'il était très chaud ici, ok on passe à Da, vous avez une photo ici ? ah super, non il est là,

Da : c'est un peu, je vous ai présenté ça, c'est coton,

Judith : couverture ? pour dormir ,

Da : oui, chauffage,

Judith : il est électrique

Da : oui chauffage, tous les hivers on a tous les ménages, on met le couvert de chauffage parce que avant avant soixante ans on habite à la maison traditionnelle, on a pas fait le temps industrialisé on a commencé la grande ville ou on habite dans un appartement alors on ne peut pas utiliser la façon de traditionnelle de chauffage, à ce jour-là on a brûlé le bois alors le sol est venu chaud alors on a utilisé d'autre chauffage mais d'autre chauffage est venu cher alors on

Judith : hum, et alors qu'est-ce que c'était dans l'autre type de chauffage, alors c'était le sol qui était chauffé ?

ANNEXE

Da : oui c'était le sol,

Judith : en bas le sol ? C'était le feu ?

Da : a maintenant ?

Judith : non, avant.

ANNEXE

FR-1E : Groupe 1, la France, expérimentale
Date : 26/03/2015 Heure : 13h00-14h00
Participants : Kaori, Bao, Mary, Da
Séance : 3
Thème : une rencontre surprenante

Judith : Ok, on va commencer. On a raté la semaine dernière. Aujourd'hui c'est le 26 mars, c'est le 1^{er} groupe, c'est notre 4eme rencontre. Vous pouvez continuer, c'est juste que j'ai réussi, dont c'est le plus cher ici,

Da : cent quatre vingt

Judith : cent quatre-vingts, je pensais que c'était la moitié,

Mary : c'est le prix, parce que c'est national, ça dépend, c'est moins cher que les autre pays, la région, parce que à Paris c'est beaucoup plus cher, en tout cas ici c'est le plus cher.

Judith : c'est le bon marché, ok ok on va commencer comme la semaine dernière vous étiez le seul qui pouviez venir, on parlera, on peut encore rattraper à la fin, comme ça

On était dans une rencontre surprenante que vous avez eu avec un individu, qui veut commencer ?

Mary : j'ai rien compris que je devais...qu'est-ce que c'est ?

Judith : peut-être dans le travail ? je sais pas

Mary : j'ai écrit, je ne sais pas si vous avez vu, avec des photos,

Judith : on va commencer, c'est Mary.

Mary : je n'ai pas beaucoup d'expérience pour être en France parce que, je suis arrivée en décembre dont il n'y a pas beaucoup de rencontre surprenante mais tous mes ... c'est en Chine.

Judith : mais vous avez passé beaucoup de temps là-bas, combien

Mary : je ne veux pas parler de Russie parce que c'est mon pays, parce que à l'étranger c'est que en Chine.

Judith : oui mais vous pensez qu'on peut avoir des rencontres très surprenantes même dans notre propre pays, oui avec quelqu'un qui a une autre idée que le notre par exemple, je suis marié avec un Chilien alors il y a des choses personnelles, culturelles...De ce qui peut se passer ici en France, aux États Unis au Chili.

Mary : ici ça peut arriver, je vais chercher si je peux envoyer des photos par mon portable, il y a presque six ans maintenant que j'ai arrivée en Chine et j'étais très contente que je suis allée en Chine pour faire mes études il y a un (dossier) ça s'appelle Campus.

Judith : ah, vous avez, pourquoi je n'ai pas ?

Mary : il y a mon dossier avec photo dedans, c'est les photos d'université du campus ou je..

Judith : on va voir sur le portable mais je ne trouve pas, et vous avez écrit autre chose

ANNEXE

Mary : ce n'est pas une rencontre surprenante, c'est les conséquences d'une rencontre surprenante.

Judith : ah, oui, ok.

Mary : mais ça ça peut arriver dans tout le monde, dont je suis allée en Chine pour faire mes études je suis allée à mon bureau d'étudiants étrangers pour demander mon logement et la femme là-bas m'a dit que il n'y avait pas de chambre, de place libre, dans les dortoirs parce que toutes les chambres étaient déjà pris par les autres étudiants, mais je me suis rappelée que j'avais écrit une lettre pour demander, pour réserver une place dans le dortoir, peut-être ils n'avaient pas reçu ma lettre je ne sais pas ce qui c'était passé dont il n'y avait pas aucun logement pour moi ; elle m'a dit je suis désolée mais j'étais très désespérée, je ne connais pas personne en Chine mais à l'époque je ne savais pas que en Chine c'est super facile de trouver une chambre, un studio, parce que en France c'est très difficile, il faut avoir beaucoup de papiers il faut avoir je sais pas un contrat de travail pour trouver les gens qui peuvent être garanties , en Chine c'est très facile, je ne savais pas c'était ma première expérience dont j'étais très déçue mais après je ne connais qu'une personne et je ne voulais pas rester chez elle, elle était marié, son garçon sa famille tout ça, dont c'est dérangeant je n'avais pas le choix je suis restée chez elle le jour suivant je suis allée encore à l'université pour demander encore un logement et une femme m'a dit tu veux essayer d'aller, il y avait un autre dortoir pour les étrangers, j'y suis allée et la dame qui travaille là-bas m'a dit oui on avait des chambres mais le prix était supérieur, c'était une chambre avec la femme de ménage, la TV, moi je n'étais pas prête pour payer parce que j'ai mon budget pour études pour je sais pas pour ma vie en Chine ; pour payer si cher c'était comment dire pas très acceptable pour moi, bon j'ai dit d'accord je réfléchirais ; je suis revenue chez mon amie, j'ai décidé de réfléchir encore une fois et encore aller à l'université pour demander, c'était la troisième fois que je suis allée et quand je suis rentrée il y avait une fille, une jeune femme qui était responsable de toutes les choses pour les étudiants étrangers elle m'a vue et elle m'a ignoré, elle m'a vue déjà plusieurs fois, il y avait un autre homme qui est responsable des étudiants étrangers et la fille elle a dit c'est encore cette Russe, je l'entendais parler chinois, avec son logement, dont maintenant c'est moi qui parle avec elle, dont monsieur a parlé avec moi et m'a donné un papier avec autorisation pour avoir une chambre dans le dortoir. Moi j'étais super contente, finalement j'avais une chambre mais je ne savais pas que il y avait deux campus à l'université et l'autre super loin, c'était une heure et demie en métro, il y a un bus scolaire c'est une heure et il n'y a pas d'embouteillage mais à ce moment j'étais contente, j'ai une chambre ; dont j'ai déménagé mais plus tard. j'ai reçu une lettre avec mon emploi du temps qui disait que tous mes cours étaient dans le campus du centre-ville, dans le campus principal de l'université, dont c'était la quatrième fois que je suis allée au bureau des étudiants étrangers et j'ai dit je ne peux pas rester dans le dortoir si loin c'est impossible, c'est une heure et demie pour aller et une heure et demie pour le retour, c'est impossible ; et la dame ; une autre ; parce que je dis qu'avant je travaillais dans un institut de « confuses », c'est une organisation comme Alliance Française, pour apprendre pour enseigner le Chinois dans le monde entier, oui et elle m'a dit : ah, bon, d'accord, et elle m'a accompagné dans le bureau de la directrice. Dont on a parlé, parlé, parlé, et elle m'a trouvé une chambre dans le campus central, dans le centre-ville, le prix était bon et j'étais très contente, comme ça ce n'est pas moi qui a trouvé la solution mais c'est grâce à cette femme la directrice que tout était fini, que c'était une catastrophe.

Judith : mais, est ce que vous pensez que l'homme il avait dans la tête quand il a...

Mary : Je dis ça parce que je parlais avec quatre personnes différentes, en Russie, aux États-Unis, il y a des personnes qui être nerveuses, quand tu déranges, je ne sais pas, je ne sais pas, tu demandes à quelqu'un d'autre ; il y a des gens qui sont très gentils comme cet homme qui m'a écouté et qui dit peut-être tu vois avec la directrice, peut-être il avait plus d'expérience que la jeune fille qui a dit que : ah, cette Russe !

Judith : et vous aviez entendu ?

Mary : c'est rigolo que le soir pas être vexé mais en Chine les gens parlent mais ils pensent qu'on ne les entend pas, mais bien sûr il y a maintenant beaucoup d'étranger en Chine qui parlent chinois.

Judith : ah, c'est la langue qu'ils croient qu'ils ne comprennent pas

Mary : oui, bien sûr quand je parle avec quelqu'un en chinois comme cette fille mais aussi si elle parle avec quelqu'un d'autre je comprends.

Judith : vous avez des questions ou des commentaires ? Quelque chose à ajouter ?

Kaori: Juste en Chine, pour loyer ou quelque chose pour manger, combien ?

ANNEXE

Mary : c'est pas cher,

Kaori : ah, oui.

Mary : oui d'autres pays, mais à Shanghai tu peux rester dans un dortoir, c'était je sais pas mais tu peux dire toi en euros à l'époque c'était trente euros par jour.

Judith : qu'est-ce que c'est ?

Mary : oui c'est pas cher, c'était dans le dortoir de ... cent cinquante euros à peu près par mois

Kaori : C'est super, pas cher

Mary : oui la nourriture c'est très facile de trouver là-bas mais bien sûr il y a moins cher mais pour la vie quotidienne il y a beaucoup de choix.

Bao : à Shanghai il n'y a plus beaucoup de restaurants qui prennent la rue et il y a aussi des rues pour manger toutes les saveurs.

Mary : ici ça me manque la facilité pour manger, par exemple en Chine je trouvais.

Judith : c'était Kaori la question ?

Mary : quand je travaillais j'étais fatiguée, je ne pouvais pas cuisiner, tu vas manger dans un petit restaurant, c'est facile, ce n'est pas cher...

Bao : mais en France tu vas dans un petit restaurant, je trouve que c'est très difficile de trouver de la nourriture, il y a seulement des pizzas, kebab, tout le temps ! et je ne veux pas faire de la cuisine, ou des salades ; ou chez les restaurants plus chers. En Chine, c'est très facile

Judith : Ah de trouver, vous avez beaucoup de choix de différents choses, a prix intéressants.

Oui collectif.

Mary : il y aussi cette chose en Chine qui s'appelle credit hour Je suis un petit peu habituer. Ça arrive. Mais en Chine, c'est super. Tu achètes quelque chose, par exemple, un boisson, tu as un autre gratuit. Ou il y a par exemple le temps, les heures, quand tu paies la moitié du prix, comme ça. Ou tu commandes quelques plats, je sais pas, plat principal, dessert, boisson. Et l'addition c'est la moitié.

Étudiante : waouh, là c'est super.

Bao : tous les mangés, déjeuner, par exemple, un gâteau, c'est moins cher que les autres pains. Il faut environ 3 euros pour un (inaudible) frites et poissons en Chine.

Judith : ici, c'est cher non ? je suis jamais aller mais j'ai l'impression que tout le monde dit que c'est très cher.

Kaori : je veux vous demander, c'est quoi le plat Fast food en Chine ? ici par exemple, c'est kebab.

Bao : en Chine, ça dépend de la ville. A Shanghai, peut-être c'est «Chaobao» C'est comme ravioli mais c'est rond. C'est des pattes avec des glandes à l'intérieur. .

Kaori : c'est comme des stands ? On peut manger dans des stands ou dans restaurants ? en marchant ?

Bao : oui, on peut manger en marchant. Mais peut être dans la main, tu peux trouver des petits, je sais pas comment dire, mais c'est des gens qui vendent les nourritures pendant le matinée.

Da : j'ai une question. Comme tu étais en Chine, tu avais besoin de garanties pour le maison ?

ANNEXE

Bao : non, non, tu paies et tu rentres.

Mary : parfois ils demandent de payer, pas chaque mois, mais par exemple, 3 ou 2 mois ensemble, en avance.

Étudiante : Caution ?

Mary : non, il y a caution aussi. En général, c'est un mois de loyer que ton propriétaire va te rendre quand tu déménages. Je connais une fille, elle parle russe, mais elle n'est pas russe. Elle habite à Arabie. Mais Arabie, c'est au nord de la Chine. Les propriétaires en général, demandent 6 mois en avance.

Judith : oui, c'est plus compliqué.

Mary : oui, à Shanghai, j'ai trouvé que c'est plus négociable.

Judith : ok, on va passer. Vous avez une histoire pour nous ? parce que la dernière fois, vous n'étiez pas ici, donc on a pas écouté des histoires comme on est en Chine. (Rire)

Bao : mais je n'ai pas trouvé de choses très, très intéressants ici.

Judith : mais petits, petits choses. C'est pas grave si c'est pas une grande chose. C'est des fois de petites choses qui fait ressortir comme : ah c'est un peu différent. Quelque chose vous avez entendu et c'était différent. Ça peut être bien, ça peut être mauvais. Négative, positive ou neutre.

Bao : j'ai pensé quelque chose, au début j'ai pensé que c'est pas très convient pour le thème. J'ai trouvé que en France, il n'y pas de numéros sur le ticket de train et au cinéma. Il n'y a pas de numéro de billets. En Chine, si on achète le billet, on chasse le numéro dans le ticket. Mais ici en France, il n'y a pas de numéros. Et on s'assoit comme on veut.

Judith : ah oui, c'est autre système.

Bao : moi je pense que c'est difficile pour moi. Parce que pour moi, quand j'étais en Chine, j'aime bien arriver au cinéma plus tôt pour acheter place que j'aime bien. Mais ici, quelques jours avant, quand je suis venu acheter un billet très tôt. Je n'ai pas vu le ticket, et après je suis allé manger, et c'est peut-être 10min avant la commence le cinéma et je suis rentrée dans la salle. Et je trouve qu'il y avait trop de monde. Il y a seulement des places dans un coté et je ne peux pas m'assoit avec mes amis. Et dans le train aussi, il n'y a pas de numéros.

Judith : ça dépend. Ça dépend du train en fait. Si c'est du TGV ou 1^{ère} classe aussi. Ça dépend. Mais est-ce que vous avez eu des expériences avec un individu ? parce que ça c'est des choses que je pensais, comme un interaction que c'était surprenante, négative ou positive ou une autre... (rire). C'est bien l'histoire. Votre histoire, c'est un peu sur le contexte. Il y a des différences, différents systèmes si vous voulez. Je voudrais savoir si vous avez eu une rencontre avec une personne. Cette rencontre, vous avez hum... après ça vous avez réfléchi comme : « Ça c'était différent, je comprends pas. Ou maintenant je comprends. Ça c'est bien... ». Même si c'était une chose très banale, comme aller dans un café, avoir une petite interaction avec le serveur. Ça m'est arrivée des fois où je pensais qu'il n'a pas pensé pour moi comme américaine. En général dans les restaurants, dans les cafés, tout le monde fait des grands sourires (mimiques). Et c'est très comme ça. Parce que ils attendent, comment dire, type d'argent ou même si c'est juste une chose qu'on fait, je sais pas. Mais ici, c'est : « dans un instant, dans un café... ». Je disais : « oh, est ce que je faisais quelque chose de mauvais ? est-ce que c'est comme ça ? qu'est ce qui se passe ? ». Parce qu'il était très sérieux dans le café. C'était une interaction très vite fait. Mais ça me faisait réfléchir sur le contexte ici. Est-ce que c'est normal ou comment ça se passe ? vous avez des expériences surprenantes avec un individu ? je vous laisse réfléchir un petit peu. (Rire). Vous deux vous avez trouvé ? Da, kaori ?

Da : je suis en train de penser.

Judith : Oui (rire). Vous avez écrit ?

Kaori : j'étais en banlieue parisienne il y a 6 ans. Et dans la famille...

Judith : ah oui, le 1^{er} jour, vous avez raconté. Le 1^{er} rencontre. Mais on continue encore...

ANNEXE

Kaori : Alors, la famille qui est très, très riche, en banlieue parisienne. C'est pas dans centre de Paris. C'est une famille qui a le société, gros société de l'Europe. C'est le camion pour le transporteur de froid, pour le frigo, des choses comme ça. Donc c'est grande société. Donc ils ont très, très riches. Mais en même temps, ils ont un peu radin. Et donc des fois, il m'a mal payé, touché le salaire un petit peu. Mais, au Japon peut être, c'est d'autre chose, même en France aussi, mais normalement patron qui me donne salaire sans demander, ils veulent pas... toujours, toujours demander : « excusez-moi madame, est ce que je peux avoir mon salaire s'il vous plaît. », et tout, sinon ils veulent pas payer. Et donc c'est un peu..., c'était dur pour moi. Et à ce moment-là, le matin, les parents sont allés au travail très tôt, le matin. Et dans la cuisine, il m'a laissé 2 billets pour appuyer de la viande de 30 euros. 30 euros pour avoir la carte pour le transport, parce que il faut changer chaque semaine. Donc toujours les lundis matin, il y a des billets de 30 euros dans la cuisine. Mais cette jour-là, il y avait 10 euros seulement. Et je vais appeler : « excusez-moi, j'ai pas acheté avec le billet... », « ah je vous avais mis les 20 euros, mais pourquoi, je suis pas d'accord et tout... » comme ça. Et heureusement que ce jour-là, l'ainé, le 1^{er} fils qui est rentré avant moi, donc il a vu que, il a exprimé que ses parents a laissé 10 euros. » donc c'est bizarre. Et il m'a dit que : « bon, c'est bon, j'ai besoin de 20 euros, comme ça, je vais acheter le billet... ». Et d'autres jours, c'est comme d'habitude, mon salaire il est toujours là, sur la table de la cuisine. Et normalement mon salaire, c'était 30.000 euros par mois. Et donc il a mis des comme ça, dans la cuisine. Mais y a personne, donc ça va. Mais ça me gêne un petit peu...

Judith : c'était chaque mois ? ou chaque semaine pour le salaire.

Kaori : Chaque mois. C'est pas beaucoup, mais ça va quand même. Et à ce moment-là, il n'y en avait pas. Donc je lui ai demandé que : « madame, il n'y avait pas le salaire. ». Ça me gêne. Et après aussi, Oh c'est chiant (rire)... « ah bon ? d'accord, d'accord, demain je vais mettre ton salaire ». « Ok, svp, merci ». Et le lendemain, il y avait des billets de 500 euros de billets ! vous avez 500 euros de billets, ça existe ? vous avez vu ?

Autres étudiantes : oui, ça existe.

Mary : oui, ça existe. Dans les magasins, c'est écrit qu'on n'accepte pas 500 euros...

Kaori : déjà j'ai 100 euros de billets, non, non, il me dit ça. Et encore pas de 10 euros, mais 500 euros de billet ! vraiment j'ai jamais vivre ça ! et seulement un billet ! (Rire). Et je savais pas, parce que il a mis ça, et après avec ce papier, parce que ça se refuse pas. Et donc je vais aller à la banque : « excusez-moi, on peut échanger, on peut couper... », « Non, non ! c'est la 1^{ère} fois que je vois un billet comme ça. » le banquier aussi il a vu.

Judith : Non ! c'est pas possible !

Kaori : C'est pas possible ! vraiment ! Au début, j'ai pas impression que ça serait comme ça, ça serait pas comme ça. « Ça c'est utile, ça c'est euro, c'est un argent. Donc je vais aller partout, partout à la banque ». Et après, c'est : « Non, non ! ». Mais aussi, je suis un étranger et j'étais plus jeune. Donc c'était vraiment bizarre. Et après, j'ai commencé à un peu inquiéter. Et heureusement que mon ami, l'ami de mon père qui habité à Paris. Il connaît bien de système de bancaire. Il travaille depuis longtemps à Paris. Donc il m'a montré. Et aussi, il a beaucoup de confiance avec son banque. Donc il a demandé son banque pour mettre de, d'argent dans son banque. Et après il a retiré pour moi, pour papa. Et grâce à lui, ça va. Il m'a sauvé. Mais sinon, je peux pas utiliser ça...

Judith : tu veux un café ? (Rire)

Kaori : (rire) et lui aussi, ce monsieur aussi, l'ami de mon père, il travaille 10 ans ici avec les banques, il a gagné beaucoup d'argent, mais il n'a jamais vu. Il m'a dit que c'est, il touche cet argent... j'aurai dut prendre photo mais bon c'était horrible. Et après, le soir, je l'ai dit, c'est parce que mon salaire c'est 300 euros par mois, donc il y a 200 euros que je dois rendre. Donc j'ai remis a madame. Mais j'ai pensé qu'il ait fait exprès de mettre parce que il est vraiment méchant. Moi j'ai pensé. Donc c'est mon imagination, si je le rendre qui reste, de 200 euros, il m'a dit : « comment tu fais de la journée ? comme ça. Non, c'est pour moi ! » (Rire). Donc j'étais un peu stressé ! 200 euros, Madame, c'est le 1^{er} comme ça. (rire). Mais j'arrive pas à comprendre quoi passer dans sa tête. C'est horrible ! et, après, la relation avec elle, un peu descente. Après je sais me débrouiller. Parce que grâce à mes connaissances de d'autres gens qui m'a aidé beaucoup, donc c'est bon. Mais sinon, si j'étais toute seule, ça serait pas comme ça. Donc oui, c'était première expérience qui m'avait choqué, les deux premières expériences. Donc j'ai appris que 500 euros de billets, ça ne utilise pas bien (rire).

ANNEXE

Judith : et alors, 6 ans après, qu'est que vous pensez qu'elle avait dans la tête ? qu'est-ce que c'était ce monde ? pourquoi elle a fait ça ? elle a pensé que c'était normal pour quelques raisons non ?

Kaori : peut-être pour elle, c'était normal. Elle a fait naturellement. Mais il n'y a pas sens, elle n'a pas de sens pour penser aux autres, peut-être. Elle a pris dans sa tête elle travaille beaucoup et il y a pas... parfois il est gentil, il m'a donné des cadeaux pour Noel. Mais c'est différent que mon ami. Par exemple, si je fais sa place, je ne fais pas comme ça. Mai, peut-être c'est pas la même éducation en réalité que moi. Donc je ne peux pas comprendre que elle m'a fait. Mais pour elle, c'était pas méchant. C'était pas au exprès de faire ça. Mais pour un être humain, je comprends pas cette personnalité. (Rire) Mais, oui c'est passé, il y a 6 ans. Peut-être elle n'a pas beaucoup de capacité pour penser aux autres. Donc je n'ai rien à perdre quoi, de cette expérience. Bien au contraire, c'était bien finalement. (Rire) Parce que si j'ai perdu mon argent, peut être j'ai plus mal. C'est plus nouvelle expérience que j'ai racontée maintenant. Mais ça fini bien. Donc ça va.

Judith : ok, il y a une question, un commentaire ? vous avez appris, ou vous avez changé votre façon de communiquer avec les autres après ça ? ou ça a changé votre avis de quelques façons après ?

Kaori : je sais pas si j'étais comme ça depuis longtemps ou depuis cette expérience, qui m'a fait ça. Je sais pas. Mais, comme quelqu'un qui est très ignorant. Comme tu m'as dit, Mary a dit tout à l'heure. C'est quelqu'un est facile à énerver. Si tu as remarqué qu'il est comme ça, mais je vais faire très, très attention. Je ne peux pas mettre gros mots, petites bombes sur la terre pour la guerre, quand on marche : Boom ! (Rire). Non, c'est expression. C'est quelqu'un qui a cette bombe dedans et si je touche sur bombe, ça explose. Donc j'ai évité de toucher à ça. Donc je ressens quelque chose un peu plus sensible pour moi, cette chose-là. Donc maintenant je regarde les gens un peu mieux que ça, qui j'ai pas très connue. Je regarde : « ah, elle aime pas ça, d'accord, donc tu ne peux pas le faire. » (Rire) peut être j'ai évité de faire en colère pour cette personne.

Judith : hum, donc c'était expérience d'apprentissage sur les personnalités. Comme les gens qui s'énervent facilement.

Mary : je voulais rajouter. Je pense, c'est mon avis, que, à part nationalité japonaise, vous êtes très polie.

Kaori : (rire) ça dépend.

Mary : en général hein. Vous êtes plus polis que, Je sais pas, votre culture. Mais je pensais, après avoir écouté ton histoire, je pense que pour toi, c'était très choquant. Parce que quand tu es très poli, et quelqu'un si méchant t'a fait exprès quelque chose. Par exemple, si j'étais japonaise, pour c'était super folie ! mal répliquer, mal énerver, je sais pas, si j'étais toi, je sais pas.

Kaori : oui, c'était pas habitude. J'avais pas habitude de contacter avec les gens comme donc euh.

Judith : oui, même demander d'argent tout le temps. Demander, demander, demander...

Kaori : oui, j'ai impression que j'étais comme un mendiant...

Judith : esclave...

Kaori : oui, un peu ça. Mais ça me gêne beaucoup pour demander quelque chose, l'argent, le salaire ! Chaque fois, c'est difficile. C'est un peu misérable pour demander parce que c'est n'est pas pour gagner l'argent, pour avoir l'expérience. Donc ce n'est pas pour le travail. Mais c'est bonne expérience. Sinon je ne peux pas savoir comment les sentiments qui est comme ça...(rire). C'est bonne expérience de toute façon.

Judith : oui, c'est intéressant. C'est intense à vivre avec une famille non ? D'être proche avec..., la communication et tout. Ça peut être bien, ça peut être...

Kaori : oui, grâce à les enfants qui m'a aidé pour tout. Ils sont super gentils, ils sont super mignons et tout. C'est pour ça que j'étais content.

Judith : hum, hum... et alors, vous avez réfléchi ? Da ?

ANNEXE

Da : j'ai une expérience dans mon histoire à Paris. Quand je suis restaurateur. Il était grand, mais il n'y a pas beaucoup de personnes. Juste 5, 6 personnes. Et il y a un couple qui mange sur la table pour 4 personnes. Et j'ai demandé ou je pouvais m'asseoir. Il m'a dit que je dois m'asseoir avec l'homme. J'étais très surprise. Parce que il y a beaucoup de place mais je sais pas pourquoi je dois m'asseoir avec l'homme. (Rire). Et l'homme était aussi fâché. Et alors on a demandé : « On peut s'asseoir séparé ? ». Mais garçon m'a dit que c'est normal à Paris comme ça (rire). Alors j'ai mangé avec le Monsieur. (Rire)

Judith : ah, vous avez laissé tous les deux ?

Da : oui. J'ai mangé des escargots, c'était bien mais je n'étais pas contente.

Judith : vous avez parlé, en mangeant, avec l'homme ? (Rire)

Da : oui (rire)

Judith : ah, et après, vous avez demandé des autres pourquoi ça s'est passé comme ça ou vous avez découvert ?

Da : j'ai dit à mon ami français. Elle m'a dit c'est normal parce que c'est à Paris.

Rire collectif

Judith : mais pourquoi ? elle a dit pourquoi ?

Da : parce que la table est pour 4 personnes. Et donc tu s'isolé seul, alors tu dois avoir autour de toi, 4 personnes.

Kaori : il y en avait pas d'autres clients ? vous étiez seul tous les deux a la même table ?

Da : oui,

Kaori : il y a d'autres places, ce monsieur aussi, il n'était pas aimé. « Pourquoi cette fille ? » (Rire)

Da : il a demandé mais...

Judith : et lui, il était parisien ?

Da : l'homme ?

Judith : oui,

Da : non, il est venu à l'hôtel.

Judith : donc il n'a pas compris. (Rire)

(Rire générale)

Judith : mais vous avez d'autres références, peut-être chez vous, où vous faites le même chose, des fois ? parce que moi, je réfléchis, maintenant aux USA, on fait pas souvent, mais il y a des cafés où c'est toujours comme ça. Vous s'asseoir avec quelqu'un d'autre. Comme il n'y a pas beaucoup de places. Tous ensemble, comme ça ! Oui ! mais juste certains endroits. Mais c'est parce que sinon, on aura 4, 5 personnes ou on pourrait avoir 20. Et donc c'est pas possible. Et donc c'est comme ça, communiquer ensemble. Tous en buvant un café. Mais est-ce qu'en Corée, ou dans un autre pays, vous avez eu la même expérience ?

Da : c'est différent en Corée. On s'assoit, si la place, comme je veux quand je viens, même si je suis seule. Je peux m'asseoir sur la table...

ANNEXE

Judith : aussi, j'ai vu ici en France quand tu entres dans un café, il y a des tables, on dit au moins 3 personnes doit s'asseoir là. Donc je vais toute seul, je peux pas être dans le table là-bas. Donc peut-être, c'est le même. Je sais pas. Vous avez eu la même expérience quelque part ?

Mary : oui, je pense si y a la table pour 5 personnes, on peut pas s'asseoir là-bas. Par exemple, il y a beaucoup de gens qui viennent, et tu es le seul, je sais pas, le roi ! (Rire). Mais en Russie, on a aussi, par exemple, si le restaurant est plein, il y a beaucoup de gens, et il y a par exemple, pour la table de 4, il y a que 2 personnes, le serveur peut demander si vous acceptez de partager le table. Vous pouvez rejoindre les autres, mais s'ils sont d'accord. Mais bien sûr que s'il y a 2 personnes pour une table de 10, euh...,

Kaori : moi, j'allais dire la même chose. Au Japon aussi, ça se fait. Mais il faut toujours demander avant. Et si, je préfère seul, comme on peut s'asseoir à part. c'est bizarre. Parce que, c'est, pour ce monsieur aussi, il faut demander ce monsieur aussi parce que ce monsieur... (rire collectif). Sans demander, c'est pas possible, oui au Japon.

Bao : en Chine, c'est normal qu'on partage la table.

Judith : ah oui, voilà...

Bao : ah oui, parce que il y a toujours beaucoup, beaucoup de monde.

(Rire collectif)

Judith : beaucoup de chinois en Chine, et dans le monde !

Bao : surtout dîner. Il y a toujours beaucoup de monde. Sinon dans les grands restaurants, on ne partage pas les tables. Mais les petits restaurants, les tables sont plus grandes, près de la fenêtre, elles sont plus grandes. On ne partage pas les tables comme ça. Parce que c'est très bizarre de s'asseoir dans un fauteuil avec des inconnus. Mais à l'intérieur, il y a toujours des petites tables qui prend 2 personnes. Mais s'il y a beaucoup de monde, on va mettre les quelques tables ensemble, on va s'asseoir ensemble.

Judith : il y a beaucoup de histoires, il faut réfléchir un petit peu. Et ça peut être quelque chose en Chine aussi, une expérience avec quelqu'un d'un autre pays. Ou même quelqu'un qui est différent.

Bao : j'ai oublié... (rire)

Judith : orrrr, ou même, juste dans votre jour quotidien, vous voyez des interactions, pendant une semaine, je suis sûre qu'il y a des choses surprenantes. C'est juste qu'ils sont très petits...

Bao : (rire)

ANNEXE

FR-1E : Groupe 1, la France, expérimentale
Date : 02/04/2015 Heure : 13h00-14h00
Participants : Kaori, Bao, Mary, Da
Séance : 4
Thème : les stéréotypes

Judith : ...qui veut commencer aujourd'hui? (les gens rient) C'est vrai ! Mary, elle va pas commencer.

Beaucoup de rire

Judith : Eeeeeemm. Qui a écrit quelque chose, heeee, j'ai pas vu des choses, non,

Kaori : Oui je pas (inaudible)

Judith : très bien, peut être j'ai pas vu dans votre...

kaori: Oui ! j'ai l'envoyé hier soir

Judith : Aaah ok et alors vous... aaaaaahhh ok

Judith : (Prénom étudiant Chinoise inaudible) Vous avez pensez à quelque choses ?, je sais pas...

Silence

Da : Ah oui ! (elle rit) mmmm... mmmm (inaudible) j'ai entendu que des françaises, testez, attestez, détestent metonnette, metonnette?

Judith : Qu'est- ce que ?

D'autres étudiantes : Mac Do !

Judith : Mac Do !

Da: J'ai entendu mais mais comme

Judith : aaaaaaa

Da: Mais je suis allée là, ... (inaudible) beaucoup des Person nous souvent, j'ai j'ai j'ai dit à mon amie française que que ...j'ai pensé les françaises n'aime pas Mac Do, mais elle m'a dit que les jeunes adorent mais les personnes vieux n'aime pas ça.

Judith : Et vous avez vu des personnes âgées ou juste des jeunes ?

Da: Non, il n'y a pas des gens qui est vieux viue

Judith : Vieux ou âgée ... oui, aaaa ok et vous étiez surprise de voir assez de monde à Mac Do

Da : Oui

Judith : D'accord, Donc ça c'était un stéréotype que les françaises mangent pas ils ne mangent pas à Mac Do

Vous avez eu une expérience avec une personne qui a cassé un stéréotype

Da hmmm, Je dois penser (rit), je dois penser

Judith : Ok pensez ! Alors rien, quelque chose ?

Da : J'ai besoin d'un petit peu (rit)

ANNEXE

Judith : Alors c'est ça !! C'est ça !! C'est la (inaudible) d'action c'est pour réfléchir mais bon !

Kaori: Oui elle est prête.

Judith : allez

Kaori: Je sais qui va arrive

Bao: Comme je dis en chine j'ai pensé que les personnes sont tous très chic, ils s'habillent très bien et fait de maquillage, mais quand je suis arrivé en France, je trouve que c'est ... mais mais pour les personnes plus âgée faire le Maquillage et s'habille très très bien, mais les jeunes à mon âge c'est presque l'pareil qu'en chine, on porte le jeans et les chausseurs sports, chausseurs de sports je pense que pour les jeunes c'est... Il n'y a pas de différent entre la Chine et la France, le différence c'est de les gens plus âgées.

Judith : (inuadible) les très chic mais aussi il y a des personnes mmmmm âgées pas très chic aussi, mais mmmm

Bao: J'ai vu une femme, non !, une dame un peu plus âgée qui a le cheveu tout droit et elle arrive à la pharmacie pour acheter le parfume et les choses pour les maquillages mais en chine à son âge les dames ne fait pas le maquillage

Judith : Aaaaa, Pourquoi pas ? Et comme ça marche en chine, c'est à certain âge ou ?...

Bao: En Chine c'est toujours des jeunes et peut être les femmes de 40 ou 50 ans qui fait le maquillage, mais les femmes plus âgés ne le fait jamais

Judith : Et pour vous c'est Vous avez le même expérience

Mary : Moi ...(inaudible) ce que j'ai écrit (inaudible) moi aussi la génération de ma mère et moi moi petit peu aussi parce que je ne suis pas très jeune (rit) on a grandi avec les bon film françaises et les bon films italien je sais pas si vous connaissez les grandes actrices comme, je sais pas, Brigitte Bardot ou Catherine Deneuve, les films avec eux ... on a pensé que juste parce que on a regardé ces films, on a pensé que toute le femme françaises sont super belles, super élégantes, toujours bien coiffées, avec leurs vêtements élégants, très chics (elle rit) et quand je suis, la premier fois quand je suis arrivée en France, j'étais j'avais peut-être 17 ans et cette image a était complètement détruit parce que j'avais remarqué, parce qu'il y a déjà plus que 10 ans que ma premier foi en France et j'ai trouvé que toutes les femme ou presque il y a beaucoup de femme qui mmm se sont habilles très simple, décontractés. Ici dans le de rue de l'employée je n'ai pas trouvé de jeunes filles bien maquilles, il y a des femmes bien sûr maquilles, mais parfois sont trop maquillés

Judith : (Inaudible)

Mary : Voilà ! Je sais pas les vêtements de toutes les couleurs comme en Chine un petit peu parce que mmmm (elle rit) par exemple : ils portent un pantalon rouge avec une veste vert... ça marche pas

Tous les étudiants : Beaucoup de rire

Mary : Je ne critique pas ! (rire) Je veux dire que ce que j'avais dans ma tête avant la vrai femme française, je ne sais pas !, et ce que j'ai vu c'était un grande différence

Judith : oui

Mary : Donc moi, Je ne parle pas des visages, les visages, je ne sais pas je pense que les françaises sont jolies, mais parfois avec trop de maquillage on ne peut pas voir (rire) la vrai beauté de la femme française

Donc, mon stéréotype oui était cassé que j'ai pensé. Oui, je n'ai pas trouvé des femmes si élégantes comme j'ai vu dans les films. C'est peut-être pas ma faute, ce que l'image, avant on était la URSS, il était un peu comme Chine maintenant (inaudible) plus ouvert, avant on était fermé et juste quelques informations venir.

Donc, pour nous c'était comme wow l'Europe, la France c'est super beau et les femmes super belles, je ne sais pas, c'est chic, c'est ce comme un rêve. Mais en réalité c'est quand on a la chance de voyager de regarder le monde entier, toute les stéréotypes ont changé

Judith : Oui c'est comme ça ! Quand on voit vrai les choses ça casse un peut les stéréotypes

ANNEXE

Mary : Et ce que j'ai remarqué aussi que.... on a parlé des femmes, j'ai remarqué que les hommes françaises, plus moderne, plus élégant que les femmes française et aussi en Russie les hommes ne font pas attention de son vêtement voilà tout ! Mais en général les femmes je sais pas plus préoccupé avec les cheveux, les vêtements et les hommes ça va (inaudible) pas besoin ils sont plus propre et ça suffit !

Judith : Ça suffit ! Ça suffit ! (elle rigole)

Est-ce que vous pensez que juste un certain type de française ou certains groupes de française ou tous les hommes en France qui aaaaa

Mary : La plus part je pense la plus par je sais pas avec les écharpes avec je pense des jeans à la mode je trouve, je sais pas, parfois avec le coiffeur je sais pas léger (inaudible)

Judith : très propre

Mary : oui c'est propre ! Et c'est évident ils passent le temps pour faire ça. Ils dorment et se réveillent, je sais pas, c'est évident que les choses et avec de la barbe c'est beaucoup de temps pour faire, ça il faut faire attention pour que ça pousse je pense très vite

Judith : dans le coin où j'habite il y a un coiffeur pour les hommes et j'ai vu 17 E pour...

Tous les étudiants : la barbe

Judith : la barbe ! Ça c'est un vrai soin pour les hommes

Mary : Et en Russie j'ai trouvé un raison pour quoi en Russie les femmes font plus attention de son ses images. Ce parce que le nombre de femmes et plus gros, on a plus de femmes

ANNEXE

FR-2E : Groupe 1, la France, expérimentale
Date : 08/04/2015 Heure :
Participants : Kaori, Bao, Mary, Da
Séance : 5
Thème : les identités multiples

Judith : On va commencer avec les histoires, et vous avez fait, j'ai pas eu le temps de regarder cette semaine sure..., vous avez mis quelque chose ?

Bao : j'ai mis une histoire d'abord...

Judith : d'accord. Mais vous voulez commencer avec le début de l'histoire ? donc aujourd'hui on va parler un peu des identités, des identifications.

Bao : je voudrais dire des gens qui fait opérations sur le visage. Quand j'étais petite, il n'y avait pas beaucoup de gens qui fait opération sur le visage. Mais maintenant, on voit de plus en plus.

Judith : en Chine, ou en général ?

Bao : en général, mais en Chine aussi comme ça.

Judith : d'accord. (Rire)

Bao : je veux parler des gens qui fait opération sur le visage. J'ai une amie, elle est la fille de l'ami de mon père. Elle a étudié le serveur, tableau... nous sommes des amis depuis 15 ans je pense. Depuis très, très petites, nous sommes sont des amis parce que notre père sont des amis. Et je pense qu'elle était jolie. Mais je ne sais pas pourquoi, à l'université, elle a changé sa look. Elle a fait opération. Maintenant il y a petits changements, mais le joli, c'est différent. Elle avait le visage grande, et c'est mignon je pense. Et maintenant elle a changé de visage et je suis étonnée donc bon...

Judith : c'est dramatique ? c'est beaucoup changé le visage ? pas juste le nez, mais...

Bao : si, le première fois qu'elle a changé sa look, je l'ai vu, je ne peux pas croire : oh c'est elle ? Mais je n'ai rien dit parce que je pense que c'est pas très poli pour demander est ce que tu as changé. Mais je pense que maintenant c'est plus comme, comment dire, comme les stars qui a changé de visage. Mais il n'y a pas de beauté de spécial de quelqu'un, c'est comme ça.

Judith : donc vous pensez qu'avec le changement, c'est plutôt pas particulier, pas unique. Elle est comme les autres... ?

Bao : Oui, comme les autres.

Judith : et comment vous savez qu'elle a fait ça. Ou pas ? parce qu'elle ne vous a pas parlé...

Bao : je pense que aussi, c'est à cause de sa spécialité Parce qu'elle étudie, je ne sais pas, peut-être (----). (5min 14)

Judith : ah oui, je sais pas. La personne qui travaille à la radio...

Bao : je pense que pour ce travail, visage, le look est très important donc elle a changé.

Judith : et, finalement vous n'avez pas parlé de pourquoi elle a fait ça, comme c'est pas poli de demander ça.

Bao : et quelques fois je dis : « ah je pense que tu as vraiment changé ». Elle a dit : « ah oui, j'ai bien fait maquillage ».

ANNEXE

Judith : oh, un peu de maquillage ! (Rire) et vous avez des commentaires, des questions ?

Da : Je n'ai pas de questions parce que on s'était connu, on connaît la personne, le occasion. Beaucoup de mes amis a fait tout ça, fait opération. Je pense parce que elle aime pas elle-même. C'est un peu aussi un fait de société... beaucoup de mes amis, commencent à, de plaisir, à faire... elle faire le main comme ça ! (Rire)

Judith : est-ce que vous êtes d'accord. Vous pensez que c'est bonne chose ou c'est pas bonne chose ?

Bao : je pense on peut faire ça, mais c'est pas très utile. Pour les gens de quelques spécialités, c'est plus utile. Pour les gens comme moi, je pense, c'est pas très utile. Mais maintenant le look est de plus en plus important, et si quelqu'un est plus joli, peut-être elle a plus de chance que les autres. Et peut-être elle a beaucoup d'amis que les autres. (Rire).

Judith : mais la définition pour vous, de beauté, c'est de quelle référence ? parce que il y a des beautés partout ! on est tous belle, mais de façon différente...

Bao : tout dépend du point de vue. En général, on a les yeux grands, le visage plus petite, et le nez plus haut.

Judith : le nez plus haut ! ok

Bao : oui, je pense que pour les Asie, le nez n'est pas très haut (rire). On n'est pas comme les européens, mais on aime bien que... je veux dire que le visage d'Asie sont plus plats. Donc on voudrait bien changer un peu...

Judith : ah oui, je comprends. Vous êtes d'accord aussi ?

Da : oui, oui je suis d'accord, mais je pense que cette vue de beauté est fabriquée par le media.

Judith : parce que c'est pas objectif forcément cette beauté. Il y a toutes types de beauté, je pense. C'est juste que les médias nous disent, il faut être comme ça, telle la taille. L'autre chose, c'est d'être en bonne santé. Ça, c'est important ! Bon. Ça s'est dit pour vous, de changer d'identité, ou elle a changé un peu d'identité, c'est ça ?

Bao : aussi Caractère ?

Judith : Non, mais cette histoire, c'était sur l'identité ? pour vous ?

Bao : oui

Judith : (rire) parce que c'était pas exactement mon intention pour les histoires, mais c'était intéressant. Je voulais savoir si vous avez eu à un moment, une interaction où vous avez dit : « tiens, j'ai une identification avec un certain groupe. ». Par exemple, maintenant on est toutes les 3 des femmes, des étrangères, on partage une identité. Par exemple, pour des identités, tu t'identifies avec des américains. J'ai grandi aux USA, je partage certaines choses avec les américains. La façon dont on parle ; si on va dans une fête, je vois : ah oui, ça c'est normal, ça c'est normal aux USA. Ou même identification comme femme, on partage des choses comme, peut-être, notre possibilité d'avoir des enfants, d'être dans un rôle de maman, d'être dans un rôle de femme de travail par exemple. On peut avoir des choses en commun...

Bao : oui, j'ai pas bien compris. Je pensais que ce que tu nous demandais, c'est des gens qui sont différents de nous...

Judith : ah ok ! bon, c'est pas grave. Mais quand même, c'est intéressant d'avoir votre avis sur la beauté et tout. Vous avez compris les consignes sur l'identité ou... ?

(Aucun nom) : je pense pas exactement...

Judith : non ? vous avez une petite histoire quand même ? ça peut être comme ça, comme vous avez compris.

Da : Mes grands-parents habitent aux USA, comme américains. Mais, ils ont le droit d'habiter aux USA. Et ça faisait 10 ans... Ils habitent... Médecine habite aux USA pendant 10 ans mais je pense, ils ont coréens. Parce qu'ils parlent coréens, ils mangent les plats de Corée, ils fréquentent que les amis coréens. Et je pense que, c'est difficile de changer identité, de nationalité.

Judith : ils ont la nationalité américaine ?

ANNEXE

Da : Ou

Judith : et ils parlent un petit peu d'anglais ?

Da : mon grand père parle bien. Mais ma grand-mère non.

Judith : ah d'accord. Et vous avez parlé avec eux sur leurs expériences aux USA ?

Da : non du tout. Je suis resté chez mes parents. Parce que tu n'as pas le permis de conduire alors tu ne peux pas aller même si tu veux.

Judith : mais pourquoi pas ? pourquoi ça vous empêche d'y aller ? si vous n'avez pas de permis de conduire.

Da : parce que je ne peux pas.

Judith : pourquoi vous ne pouvez pas aller sans...

Da : parce que ils habitent en campagne, une petite ville.

Judith : Ah ok. Mais si vous allez, vous restez avec eux.

Da : oui, je suis sorti avec mon grands parents, mais mon grand parents est de plus en plus âgés. Et il est fatigué de conduire. Je ne peux pas demander : « est ce que je peux sortir avec vous ? »

Judith : ah là, c'est compliqué. Et ça fait longtemps qu'ils sont là ?

Da : oui, ça fait longtemps.

Judith : ah ok, combien des années ?

Da : plus de 10 ans.

Judith : ah mais c'est curieux quand même qu'ils ont déménagé quand ils étaient âgés déjà. Ils ont déménagé à quel âge ?

Da : quand grands parents avaient 60 ans.

Judith : ah oui, mais c'est curieux non ? parce qu'à 60 ans, on est bien dans notre pays peut être, et c'est difficile d'apprendre une autre langue.

Da : mais ils aiment découvrir l'autre vie aux USA.

Judith : oui ! mais c'est courageux !

Da : Oui, c'est courageux.

Judith : vous avez des questions pour elle ou des commentaires ?

Bao : Non (rire)

Judith : non ? et ils vont rester pour toujours là-bas ?

Da : oui.

Judith : Waouh. Ben, c'est bien. Et son identité, vous avez dit que c'était difficile de...

Da : changer identité, de personnalité, ou culture.

ANNEXE

Judith : peut-être on peut essayer de penser, quelles sont identités, nos identifications ? par exemple, pour moi, chaque personne a beaucoup, beaucoup des identités qui changent. Par exemple, moi, je peux dire, je suis américaine, je suis femme. J'identifie avec des catholiques parce que j'ai grandi catholique. Je suis une personne, être sexuel quand je suis avec un homme, ça c'est une autre identité. Je suis une maman. C'est beaucoup de... ou même, ici en France, je suis une étrangère, ça c'est une identité. Je suis une personne qui est marié avec un chilien. Donc si je connais des personnes qui sont mariées avec quelqu'un d'un autre pays, c'est une autre identification. Vous voyez un peu ? je suis une personne qui est née dans une grande famille. Donc j'ai des frères, des sœurs, donc ça c'est une autre identification. Mes parents ils sont toujours ensemble. Donc je connais pas le divorce dans ma famille par exemple. Donc ça je connais pas. J'ai pas cette identification avec ma famille.

Bao : peut-être pour moi, je suis la fille unique. C'est aussi une identité.

Judith : oui, quelle autre chose ? dites-nous ! c'est intéressant !

Da : je ne suis pas fille unique. En général, je suis la première fille de ma famille. Et j'ai une petite sœur.

Judith : ah oui, ok.

Bao : ah ok, je n'ai jamais pensé que c'est différent. Je pense qu'en Chine, nous sommes tous les enfants uniques. Et je pense que c'est très normal. Et en Chine, les enfants qui est né après 1980 ou 1990 sont toujours enfants uniques.

Judith ; ok, entre 1980 et 90, c'est ça ?

Bao : non, peut-être il faut... moins de 2000 je pense. Mais je sais pas très clair. Mais maintenant si le père est l'enfant unique et la mère aussi, ils peut avec 2 enfants. Mais sinon ils font aussi un enfant.

Judith : donc ça, c'est une identité que vous êtes un enfant unique. Parce que nous, on partage pas même chose. Moi dans ma famille, il y a 5 ! elle, 2, vous êtes 2.

Bao : quand j'étais petite, ma maman me dit est ce que tu veux un frère ou une sœur. Ah non, j'ai dit non. Elle me demande : « pourquoi ? si tu as une petite sœur ou un petit frère, tu auras un ami qui peut t'accompagner pour jouer. ». Mais j'ai dit que : « si j'ai une sœur ou un frère, vous allez aimer lui plus que moi. Alors, non, jamais. »

Judith : et ça, c'était à quel âge que vous avez eu cette conversation ?

Bao : 5 ans, 6 ans. Et je pensais que je suis le cœur de mon père et ma mère, et ils me font toujours comme ça, je peux pas avoir un autre qui veut partager l'amour de mon père et de ma mère. Mais maintenant je pense que si j'avais un frère ou une sœur, c'est aussi pas mal, parce que j'ai un ami qui peut jamais dire la vérité pour moi, peut-être les autres amis peut cacher quelque chose. Mais les familles, c'est toujours la vérité.

Judith : ok...

Bao : Je sais pas quoi te dire, qu'est-ce que tu veux...

Judith : eh, j'écoute hein, c'est tout ! non, mais je connais pas cette réalité que vous racontez. Parce qu'aux USA, il n'y a pas de règles d'un seul enfant. Donc en fait, tous mes amis sont des familles avec 2, 3, 5, 10 enfants !

Bao : oh, c'est beau !

Judith : ouiii ! donc c'est autre fonctionnement. Je connais pas cette réalité. C'est pour ça que j'écoute. C'est intéressant. J'essaie d'imaginer qu'est-ce que c'est exactement. Vous voyez ? c'est autre monde !

Bao : c'est autre chose pour moi, c'est très, très normal. Donc je sais pas quelque chose d'intéressant à dire

Judith : et en Corée, c'était normal d'avoir 2 enfants ?

Da : oui, mais maintenant, le monde d'aujourd'hui, les jeunes n'aiment pas avoir d'enfants. Les couples ont besoin de beaucoup de l'argent pour l'éducation de l'enfant, alors...

Judith : ils décident de ne pas avoir d'enfants, du tout ?

ANNEXE

Da : Pas d'enfants ou juste un.

Judith : hummm, et qu'est-ce que vous en pensez pour vous ? vous êtes en couple non ?

Da : non (rire)

Judith : (rire) bon, je ne sais pas, peut-être dans le futur ou...

Da : si j'ai l'argent nourrir mon enfants, je peux avoir enfants. Mais là, je sais pas..

Judith : Oui, c'est trop tôt peut-être. Et alors qu'est-ce que vous direz sur vos identités, comme enfant unique, c'est une identité. Vous pensez à d'autres identités que vous avez ?

(Aucun nom) : l'imprimerie, c'est aussi identité ?

Judith : oui, bien sûr.

Da : je peux partager tous les choses avec les parents (rire). Il permet pas respect que la fille peut obtenir ; devient plus active, plus femme, travailler davantage. Mais ma sœur, elle n'espère pas beaucoup.

Judith : autre chose ? bon par exemple, quand on a parlé des autres sujets des fois, comme vous deux, vous ne venez pas de même pays, mais vous de Asie, donc vous partagez certaines choses, qui sont un peu similaires, que je partage pas avec vous peut être. Ça c'est une autre identité.

Bao : puisqu'on est Asie...

Judith : asiatique, ouiii.

Bao :

Judith : ouiii

Bao : c'est le calendrier de la lune. Et c'est la première jour de l'année. Et tous les chinois, nous on pense que c'est comme Noel. C'est le jour le plus important pour les chinois. Et aussi il y a d'autres fêtes pour les Asie. Par exemple, le fête de la lune. Et on mange les gâteaux ronds. C'est le 14 Aout. Mais c'est aussi le calendrier de la lune.

Judith : c'est toujours le 14 aout ou ça change chaque année ?

Bao : c'est toujours le même jour. Mais pour le calendrier de la soleil, c'est pas la même jour.

Judith : ah oui, je comprends. Mais vous, vous utilisez le même calendrier que les chinois ?

Da : oui, c'est le même. Oui, On mange des gâteaux de riz, beaucoup de viande. C'est la même...

Judith : oui, ok, donc ça c'est un autre identité non ? c'est une chose que vous avez en commun avec un groupe. C'est grand le groupe. Oui, comme par exemple, ici il y a des tunisiens à nos côtés, on partage certaines choses parce qu'on habite pas loin d'eux. On est des voisins. Même Mexique, même s'il y a une autre langue, on est tous dans le même continent. On partage certaines choses. Vous avez des autres idées sur les identités ? peut-être quelque chose très petit, ou très grand ?

Bao : étranger en France. Judith : oui, voilà ! (Rire) Da : oui, c'est difficile.

Arrivée des autres

Judith : bienvenue ! on compare juste toutes les identités qu'on a. Et Bao a découvert une chose intéressante aujourd'hui, je pense. Vous voulez expliquer ce que vous avez dit sur enfant unique ?

ANNEXE

Bao : je pense que c'est normal en Chine. Et comme enfant unique, on n'aime pas partager notre chose avec les autres. Et on n'a pas une grande famille. Donc on n'a pas de frères, ou de sœurs qui sont plus proches de nous. Et quelque fois, on pense que c'est un peu solitaire. Si on sent solitaire, on doit seulement aller chez amis parce qu'on n'a pas d'autres choix.

Judith : et on a dit que en fait, on partage pas l'identité de Bao, parce que moi dans ma famille, il y a 5. Et pour Da, il y a 2. Pour vous aussi, c'est ...

(Aucun nom) : 3

Judith : voilà, et Bao a dit : « Oh, j'ai jamais pensé à ça ! ». Parce que en Chine, c'est tellement normal que tout le monde est enfant unique, que c'est...

Bao : il y a des enfants qui sont pas des enfants uniques, parce que, peut-être quand il était petit, il n'a pas d'identité. Il peut pas être inscrire à le gouvernement. Parce que ma maman m'a dit que si elle a l'autre enfant, elle ou mon père va perdu le travail. Et donc si quelqu'un a un autre enfant, il ne peut pas parler de ça aux autres. Mais c'est surtout pour les gens qui habitent dans la ville. Les gens qui habitent dans la campagne, il a aussi 2 ou 3 enfants, peut-être 2 enfants, c'est plus normal.

Judith : et en ville, qu'est ce qui se passe avec le deuxième enfant ? est ce qu'il est scolarisé, ou il n'est pas inscrit dans le gouvernement, ou...

Bao : les parents l'inscrire pas parce que si le gouvernement sait ils ont 2 enfants, il va donner l'argent au gouvernement.

Judith : il faut payer ? Bao : oui il faut payer

Bao : c'est punition pour punition. On n'a pas le droit, donc il faut payer comme il a fait des délits comme des bêtises, c'est ça

Bao : oui, il faut payer beaucoup...

Kaori : mais le problème, c'est, il peut garder cet enfant si on paye ? Bao : Oui,

Kaori : ah ok

Judith : mais qu'est ce qui se passe avec l'enfant finalement ? donc si j'ai un enfant, il est inscrit, j'ai un autre enfant, qu'est-ce que je fais avec cet enfant qui n'est pas inscrit ? où est-ce que je le mets ? s'il n'est pas inscrit, il va pas à l'école ou... ? qu'est-ce que je fais avec mon deuxième enfant ? (Rire)

Bao : mais en fait, le gouvernement est à côté aux populations de la ville. Donc si en ce moment-là, tu inscrites c'est moins cher que les autres temps, donc les parents va inscrire leur enfant. C'est aussi la vie de mon père, c'est un oncle qui a deux enfants, et comme il a deuxième enfant, avant 3 ans, elle n'a pas l'identité. Et quand elle a 3 ans, il y a des comptes de la gouvernement et elle a inscrire. Et donc elle peut aller maintenant à l'école comme les autres enfants.

Judith : et l'école, ils commencent à quel âge en Chine ? a 5 ans, ou à 3ans ?

Bao : 4 ans ou 5 ans, je sais pas. Mais la première année de l'école, c'est 7 ans, 8 ans.

Judith : alors bon, Kaori. Est-ce que vous avez réussi de écrire une petite histoire sur un moment où vous avez expérimenté une identité partagée avec...

Kaori : oui, ça c'est ce que la semaine dernier, c'est ça le titre : « groupe sanguin. » ; A, B... Ça c'est un peu rigolo pour partager, pour se connaître. C'est les caractères qui est un petit peu similaire ? la même ressemblance. Au Japon, je sais pas pourquoi c'est au Japon qu'il y a ça. Mais par exemple, si moi, mon groupe sanguin c'est A, c'est mon père qui est ma mère c'est O. donc ça fait un peu O. donc ça fait un peu A et O. donc ça fait, A et O, ça fait soit A ou A. oui, Vous voyez ? donc c'est assez anecdotique. Donc c'est rare. C'est soit A soit O. O et O c'est O... (Rire). Mon petit frère, c'est O. donc O, c'est un peu différent d'un caractère. Un peu similaire que ma mère. C'est un peu moderne, c'est peu,

ANNEXE

comment dire... actif et généreux. Mais A, c'est un peu strict. C'est : Il faut bien ranger ! un peu maniaque. C'est pas moi, parce que moi je suis un peu moitié A, moitié O. (rire)

Judith : (rire) c'est pas possible !

Kaori : (rire) parce que le père est A, mère c'est A. donc ça fait AA. Le pur de A, donc ça fait très strict. (Rire). Et après, c'est un peu différent entre les A et O. ça c'est un très, très lent. Mais par contre, c'est le B. c'est complètement différent que A et B. Le B, c'est vraiment le, un peu solitaire. Et il est un peu maniaque comme A, mais c'est d'autres parts de A. par exemple, A, il faut bien poser. Mais B, par contre, par exemple, c'est le dictionnaire, il aime pas, parce qu'il n'est pas bien posé... Mais dans les gens célèbres, il y a beaucoup de B, parce qu'il y a beaucoup de sens très professionnel. Parce que c'est un peu unique comme caractère. Donc là, c'est différent pour les autres. Donc ce sont gens avec beaucoup de savoir-faire, des choses uniques. Donc ça, c'est un peu de caractère précieuse. Et AB aussi, il y a beaucoup de artistes qui est AB. AB c'est un peu comme artistes. Donc on ne peut pas penser comme A pensé, comme les autres AB, parce que c'est unique. Je peux pas imaginer que je peux faire comme ça. C'est super comme ça. Je ne sais pas pourquoi, mais A et B, c'est complètement différent, mais ils ont 2 caractères, donc en fait, quand ça mélange, c'est une chose très unique. Donc souvent au bureau, je ne comprends pas des gens de AB ils savent : « mais pourquoi tu fais ça ? » ; « non, mais c'est comme ça moi ! ». Tu comprends pas ! normalement c'est ça ! mais pour moi, c'est comme ça. Il y a des livres dessus, ça se vend très bien. Il y a des manières de A, manières de B, manière de O, manière de AB, il y a des listes. Moi par exemple, j'aime les chiens, il y a des carrés on coche... et s'il y a beaucoup de coches, ça sera vraie manière de A. Mais moi, j'en ai A, c'est des grands j'en ai parce que je suis A, mais j'ai 32 coches. Donc c'est-à-dire c'est pas faux. Et même O aussi, pour ma mère c'était pareil. Et c'est rigolo, vraiment rigolo. Donc là, c'est vraiment scientifique, c'est parce que c'est déjà les résultats comme ça. Donc il y a beaucoup de gens qui croient que ça fonctionne avec le caractère. Donc moi, après dans mon identité, je mettrais le type de groupe sanguin, comme ça, quand on se rencontre on dit : « ah, vous êtes comme ça... ». (Rire)

Judith : et comme vous connaissez des gens avec le même groupe sanguin, vous les reconnait, vous dites : « Ah qu'est-ce que c'est votre groupe sanguin ? ». Vous vous demandez ? c'est une chose qu'on demande, comme des signes ?

Kaori : oui, un peu plus tard parce que ça se voit pas avec les yeux. Mais si on se connaît un peu depuis longtemps, peut être ça se voit : « ah, il fait ça comme ça, tu n'es pas un petit peu A par hasard ? », « Comment tu savais ? » (Rire). A et O ont un petite similaire donc j'ai du mal de trouver. Mais B, je suis sûre que je peux retrouver. Mais par contre, les gens de B, ils n'aime pas de retrouver son groupe sanguin. B, c'est des un peu spéciale. Ce n'est pas méchant, au contraire c'est bien, mais tout le monde leur que : « AB, c'est assez special ! ». Donc c'est autre chose pour moi, donc ils en ont marre de laisser retrouver. Ah je savais que tu es B, c'est bizarre » ; « oui je sais je suis bizarre, c'est bon ! » Donc ça, c'est important pour moi.

Judith : ah, j'ai jamais entendu. Vous avez des questions ? commentaires ? Bao : je pense qu'en Chine, on étudie pas beaucoup ça. On aime bien étudier les constellations. Judith : ah oui

ANNEXE

FR-2E : Groupe 2, la France, expérimentale
Date : 03/03/2015 Heure : 14H00-15H00
Participants : Hui-Ling, Lisa, Ting, Marcy
Séance : 1
Thème : l'ethnographie

Judith : C'est parti, donc, donc comment vous avez trouvé le cherche des photos ?
J'ai vu votre photo, vous avez trouvé aussi ?

Ting:J'ai déjà envoyé pour demain

Judith : A demain ? Non, non hier

Ting: J'ai toujours mélangé

Judith : Demain / hier. OK! Je vais ouvrir. Peut- être Lisa, vous pouvez commencer ?
je vous explique ça, c'est une petite activité, on dirait ethnographique. Ça veut dire, qu' on va voir quelque chose
que c'est très normal pour nous, et on va le voir de l'extérieur, de le faire étrange. Donc des choses qui sont très
très normales, on essaie de le voir dans notre perspective. Vous voyez qu'est-ce que je veux dire ?
Non ?

Marcy: Oui ! Qu'est c'est, la question , comment, c'est assez simple, c'est voir les différences ?

Judith : Pas forcément c'est juste voir quelque chose qui on pense que c'est absolument normal dans la vie
quotidien, des choses et on essaie d'être dehors de notre propre nous même de voir les choses détaillés comme
Ah ! Oui, venez ! (hum !Merci) Un petit peu dehors en fait on dirait qu'on fait le familière, on est normal/étrange.
C'est juste adopter un autre perspective sur nous c'est pour réfléchir sur notre culture ou c'est peut-être c'est pas
culturel, c'est, ça peut être personnel aussi, juste voir une autre perspective sur nous même.

Marcy: Mais et ça c'est comment trouve ça ici en France ? Ou peut-être qu'on ...

Judith : la valeur c'est pour juste pour que tout le monde découvre quelque chose de vous et vous aussi vous
découvre....

Marcy: Qui est différent ?

Judith : quand je décris ça , ça me fait réfléchir un peu sur ma propre, mes pratiques ou ma culture. Pourquoi on
fait ça ? Qu'est que c'est le valeur ? donc c'est pour le réflexion. Bon on va commencer avec Lisa

Lisa : OK, j'explique mon photo

Judith : oui Je vais voir si je peux le mettre ici. Ou est-ce que tout le monde l'a vu ?

Hui-Ling : Ah ! oui je l'ai vu

Lisa : Ma photo ?

Hui-Ling : Oui, parce que hier quand je comment dire quand je mettre le photo dans ma dossier j'ai vu un peu qu'es
ce que Lisa à faire.

ANNEXE

Judith : oui super ! Ça c'est l'idée que vous voyez les choses des autres ça c'est l'idée pas de problèmes c'est l'idée que vous les voyez c'est pour partager

Lisa : c'est une photo de d'une femme qui est assise sur la tondeuse à gazon pour coupe couper la pelouse, l'herbe. C'est très normal pour moi et ma vie parce que chez moi nous avons le grand jardin donc il est nécessaire de coupe de couper la pelouse chaque semaine pendant le printemps mai chaque trois jours dans l'été et la tondeuse en gazon est d'une marque très typique s'appelle John Deer et les couleurs sont très connues de John Dear c'est le jaune et le vert ensemble, aspect culturel ?

Judith : peut-être ou personnel ça peut être les deux

Lisa : les deux ; moi j'aime couper la pelouse parce qu'il est pour moi c'est une temps pour réfléchir penser pendant que je coupe le la pelouse et aussi j'aime regarder mon travail quand je coupe l'herbe donc je fais des ... avec ... je ne sais pas c'est un peu bizarre mais c'est une activité une ménage ? ...

Judith : Ménage ? travail ?

Lisa : C'est du travail, que je préfère c'est bizarre mais c'est pas plus commun pour les femmes de couper la pelouse parce que c'est plus du travail pour les hommes mais je m'en fout. Aspect culturel et souvent espècement pendant l'été on peut voir les personnes dans le jardin coupent la pelouse et travaillent dans le jardin donc , c'est très typique en été dans les banlieues aux États-Unis de couper ...

Judith : Cheveux de terre

Lisa : Oui, cheveux de terre

Judith : C'est la poésie, je rigole

Lisa : quelque chose d'autre ?

Judith : Non ! Vous avez des commentaires, des questions. C'est surprenant pour vous ?

Marcy : Marcy et je trouve que c'est c'est un peu bizarre pour moi mais je l'ai vu toute ma vie parce que mon oncle habite et vit, habite aux États-Unis mais c'est le rêve pour moi qué le même

Judith : Propriétaire

Marcy : Propriétaire de la maison fait ça. Parce que je ne sais pas si vous savez mais en Colombie on a comme des personnes qui nous aident qu'on payait des personnes de services et on payait toujours c'est encore autre chose... alors c'est un peu le rêve que les personnes ici ou aux États-Unis font toutes les choses de la maison par exemple il peint les murs mais en Colombie le soir très très comment dire on ne fait pas rien, on payait toujours pour les choses qui je trouve par... exemple chez moi comme il y a peut-être des gens, on a pas des m'aides , personnes de service

Judith : Femme de ménage

Marcy : Oui, femme de ménage mais c'est très commun qui dans la maison de mes amis ou les personnes que je connais il y a toujours une femme de ménage il y a toujours une personne qui fait le jardin il y a toujours comme ça . Mais que je trouve vrai et ça passe aussi a le mari de ma tante qui est américain quand il vient en Colombia, en Colombie il se sent con. inconf. Inconfortable

Judith : Mal à l'aise

Marcy : Mal à l'aise

Judith : Mal à l'aise

ANNEXE

Marcy : Quand la femme de ménage le. Je crois que c'est autre chose qu'il faut changer

Judith : Qu'est ce c'est le contexte chez vous où vous pouvez payer ? pourquoi c'est comme ça vous pensez en Colombie pourquoi il y a une différence dans le contexte dans le contexte social , politique dans l'histoire ?

Marcy: En Colombie, il y a comme un différence très marqué, il s'appelle « estratos » c'est comme niveau social très marqué et il y a des personnes qui sont très pauvres et il y a des personnes, il n'y a pas d'éduca, il y a une éducation gratuite mais c'est pour la minorité des personnes qui sont très pauvres qui sont plus de la moitié de la Colombie et alors que le système éducatif c'est mauvaise et on a parlé de ça pendant le déjeuner et ce n'est pas commun de aller en école publique comme c'est seulement pour les personnes extrêmement pauvre, les écoles publiques, je suis allée en école privée et toutes les personnes que je connais en école privée . Il n'y a pas d'université, il y a des universités qui est. Il y a des universités publiques mais la majorité des personnes que je connais sont allés à l'autre à l'université privée. Par exemple le femme de ménage chez mon grand-mère elle ne sait pas écrire bien, elle écrit en, il n'y a pas d'éducation alors elle parle mal et c'est con et ça c'est très triste parce que

Judith : C'est par leur choix, il ne faut pas être pauvre

Marcy : Mais ce que je trouve est ce qu'il n' y a des chances et il n'y a des opportunités et pour ces personnes comme ça, peut-être unique, choice

Judith : choix

Marcy : choix, c'est peut-être voulez voler ou prostitution ou faire le ménage toujours en maison ou et c'est très triste comme réalité en Colombie c'est très triste et par exemple la femme de ménage qui travaille chez mon grand mère elle a onze enfants, onze . Une personne qui n'y a pas d'éducation une personne qu'il ne savait comme parler comme écrire qui ne savait faire que le ménage. Elle a onze enfants

Judith : Comment elle s'occupe des enfants si elle travaille pour votre famille ?

Marcy : Ils sont dans la rue. Y a un qui est comment dire, il est

Judith : En prison

Marcy : En prison et c'est vrai comme la réalité il est arrête la personne, sans l'éducation sont les personnes qui a le plus des enfants et tout les trouve toujours... et c'est très triste et parce que la majorité des personnes en Colombie sont pauvres.

Judith : Vous avez des questions ou des commentaires à faire

Marcy : Juste pour terminer et c'est pour ça que on payait pour ces choses parce qu'il y a des personnes qui peut faire ça et il peut vivre de faire ça et c'est plus commode c'est comme on ne doit faire les choses que des personnes pauvres peut faire mais je le pense comme ça mais je pense que je suis contre chez moi on ne prenez pas des femmes qui faire le ménage mais je suis partie de la majorité. J'ai des amis qui jamais laver son vêtement, j'ai des amis qui jamais faire le ménage mais c'est normal pour j'ai lavé tout mes vêtements ...faire le ménage il y a personne très mal cri

Judith : Mal poli, mal éduqué

Marcy : c'est comme *spoy*

Lisa : les enfants gâtés

Marcy : Non seulement les enfants mais les personnes comme 25 ans gâtés qui habite et qui peut-être qui voit les personnes qui fait le ménage et qui pense qu'ils sont supérieurs

Judith : On va se déplacer. On continue la conversation donc peut-être vous deux vous n'avez pas encore parlé.

ANNEXE

Ting : J'ai une petite question, les machines pour couper les arbres toute la famille a une machine chez eux ?

Lisa : .. Ça dépend de la taille du jardin parce que moi, chez moi nous avons jardin très grand donc c'est nécessaire d'avoir une tondeuse à gazon ... on peut s'assir sur la machine mais les autres on poussait les petits machines c'est pour les jardins plus petits mais c'est vrai que toutes les maisons ont une machine

Hui-Ling : moi j'ai une autre question en Corée on a beaucoup de personnes dans l'appartement , on a beaucoup de personnes, beaucoup de personnes n'ont pas jardin, donc quelques personnes a une maison, à la maison avec jardin mais souvent habite appartement

Marcy : Pourquoi ?

Hui-Ling: parce que en Corée c'est très petit pays donc on n'a pas beaucoup d'espace, tout le monde n'utilise pas jardin. Aux États-Unis très grands.

Judith : C'est différent, oui. Mais même aux États-Unis il y a beaucoup de monde qui n'ont pas de jardin ça dépend

Lisa : Certains habitent appartement...

Judith : Dans les grandes villes il y a beaucoup beaucoup de monde qui n'a pas les moyens pour payer une maison avec un jardin voilà parce que ça coûte d'argent aussi ça dépend de la famille

Lisa : et aussi pour maintenir le jardin c'est très cher aussi

Judith : Et la piscine, la piscine piscine

Marcy : Oui si vous avez la piscine

Judith : Oui ! C'est très cher ! Alors on passe, vous avez mis un photo ?

Hui-Ling : Je t'ai envoyé ... parce que je t'ai préparé le photo et je vais écrire, je vais écrire

Judith : Ok ! Après

Hui-Ling :Mais c'est disparu

Judith : Oh ! le photo disparu

Hui-Ling: Non le ...

Lisa : le dossier est disparu

Hui-Ling: Non, non

Judith : je vais voir peut-être qu'on peut voir juste ici dans le portable. Connexion internet indisponible, pourquoi ça marche pas. Ah ! Oui j'ai vu votre photo

Hui-Ling: C'est le repas coréen, je voudrais chercher... mais maintenant en Corée, très le corée, très changer

Judith : il a changé. C'est pas le même

Hui-Ling : c'est maintenant, oui, j'ai cherché

Judith :je comprends pas encore

Hui-Ling : j'ai cherché

ANNEXE

Ting : elle a cherché

Judith : Chercher

Hui-Ling : Chercher... ! Mais je ne sais pas qu'est ce c'est le coréen... Il y a longtemps on mange seulement du riz, maintenant on mange pasta ou pizza mais tout le monde en Corée mange du riz une fois par jour peut-être, il y a beaucoup de choses et comme petit à petit .On n' a pas ...On n'a pas séparé toutes les choses

Judith : toutes les choses ensemble

Hui-Ling: oui, il y a longtemps les coréens mangent du riz pour tenir énergie parce que le Corée, le Corée était

Judith : Agriculture! qu'est ce que vous avez dit ?

Hui-Ling : Oui oui agriculture

Lisa : paysan

Judith : paysan, ok ! oui, très bien

Hui-Ling : on doit faire des choses donc

Judith :vous aimez cultiver le riz c'est ça vous-même

Hui-Ling : oui oui

Judith : paysan c'est ça, c'est quand vous êtes dans votre famille que vous faites tout le travail avec la terre pour manger juste pour vous. En fait, agriculture c'est pour vendre mais paysan c'est mieux c'est mieux

Hui-Ling : on était paysan donc beaucoup d'énergie maintenant in mange léger

Judith : Ça c'est un repas typique de tous les jours

Hui-Ling : tout les jours il y a beaucoup de d'ingrédients mais en fait quelque chose trois ou quatre à la maison mais c'est restaurant

Judith : restaurant

Hui-Ling : donc il y a beaucoup d'ingrédient.

Ting : Je mange du riz avec soupe souvent

Marcy : ... je crois qu'en Colombie, on pense que les personnes qui mangent beaucoup de riz ils sont gras

Judith : gros

Marcy : mais les oriental je n'ai pas vu d'oriental fort , ils sont minces , je trouve, par exemple en Colombie quand une personne veut être plus mince il dit je vais arrêter de manger du riz alors c'est comme... toujours manger du riz ?

Hui-Ling: mange toujours mais ça dépend personne il y a gros il y aussi gros

Judith : Mince

Hui-Ling : je pense je ne sais pas le mot, on mange beaucoup de riz on est pas très

Marcy : peut-être que la manière de manger alors riz et beaucoup de végétal peut-être

ANNEXE

Judith : vous avez des commentaires ou une question aussi

Ting : non, ça va !

Judith : oh ! Je pensais que...

Ting : parce que Corée et la Chine est proche alors c'est il y a les choses je sais . Oh j'ai une question est ce que ça c'est différent« kinchi» ?

Hui-Ling : Oui , on mange toujours le « kinchi » à chaque fois. « Kinchi » c'est le plat orient coréen très épicé on mange tous les jours, ce sont les cubes, ce sont des légumes

Judith : alors on passe à vous

Ting : j'ai envoyé une photo c'est aussi pendant les repas

Judith: Ok ! On mange on parle de la nourriture

Ting : pas seulement le repas je voulais montrer ce sont des façons que les chinois mangent. Pour mettre le repas au milieu tous les repas au milieu et on mange ensemble

Lisa : le même plat

Ting : Oui ! on mange dans le même plat

Judith : assiette

Ting : Même assiette on met au milieu et on mange ensemble c'est comme ça c'est une façon normale maintenant toute la famille mange comme ça. Mais hier quand j'ai trouvé les informations j'ai trouvé avant long longtemps avant les chinois mangent séparément aussi, long longtemps avant j'ai oublié l'année mais je mettre dans le document que je vais envoyé c'est la dynastie « tha » il y a des meubles, les meubles sont changés et les personnes commencent à manger ensemble et on pense chez les chinois pensent les relations la famille est très très importante alors si on manges ensemble ça signifie nous sommes proches nous sommes le mot est plus difficile consangue c'est à dire du même sang c'est à dire le même « blood » .

Judith: Oui, oui ! Je comprends

Ting : j'ai trouver le mot mais c'est un peu difficile et je peux pas mémoire maintenant et c'est comme ça. C'est pour les étranges c'est un peu.

Hui-Ling : Pourquoi les chinois mangent tout les jours poisson ?

Ting : Ensemble pas poisson, j'ai dit on mange ensemble dans le même tableau et la même assiette

Hui-Ling : Ha !

Lisa : On mange ensemble comme ça pour tous les repas c'est à dire le petit-déjeuner, le déjeuner et le dîner ou juste le dîner ?

Ting : ça dépend, parce que ça dépend parce que peut-être on peut pas manger en même temps le déjeuner ou le petit déjeuners parce que par exemple je suis à l'école et ma mère travaille mais la plupart du temps c'est le dîner c'est toujours ensemble

Judith :Et si vous avez des invités par exemple si nous on vient chez vous comment on mange tous ensemble ?

Marcy : Non parce que on n'a pas le même « blood »

ANNEXE

Judith : Oui ! ça c'est la question, sang sang

Ting : Ah ! Oui je comprends en fait c'est le je crois que c'est le original pourquoi on mange ensemble mais en fait on mange ensemble avec tout les personnes, les amis ou les patron. J'ai essayé la semaine euh non pendant les vacances l'hiver, j'ai essayé à inviter quelques françaises pour manger le ravioli avec nous c'est comme ça on mettre les raviolis au milieu et on mange ensemble

Marcy c'est délicieux ...

Judith : Ils ont trouvé intéressant qu'est ce qu'ils ont dis ?

Ting : Oui, parce que ce sont des étudiants qui apprendre le chinois donc il a déjà su comment utiliser les baguettes

Judith : Ah ! Très bien !

Ting : Il avait déjà savait que les chinois mangent comme ça

Judith : Lisa vous voulez dire quelque chose ?

Lisa : C'est très difficile pour moi de utiliser les

Ting : Baguettes, c'est comme les pains les baguettes

Lisa : Oh ! les baquettes

Ting : Mais au pluriel les baguettes

Lisa : Les baguettes ! C'est très bizarre de manger quelque chose avec les baguettes, c'est juste pour la nourriture chinoise et souvent on mange avec une fourchette

Marcy : Et je ne comprend pas comment ils mangent le riz avec ça je crois que par exemple les sushis c'est plus facile mais le riz ! tu manges un riz

Ting : Je crois réponse à question parce que je trouve les riz ici en français on faire les façons différentes parce qu'en chine on fait le riz en paquet il collait un peu c'est plus facile pour faire paquet, ici tout séparés

Marcy : Et en Colombie et aux États-Unis

Je crois que ce sont des façons cuire différentes

Hui-Ling : En Corée, je pense qu'on utilise les baguettes aussi et on mange ensemble mais on utilise toujours chaque personne soupe aussi soupe chaque personne et on mange il y a tout soupe en Corée, denser densité

Lisa : C'est très dense

Judith : Épais

Hui-Ling Il y a une soupe comme de l' eau

Judith : Liquide

Hui-Ling : Les autres soupes en peu

Judith : Épais

Hui-Ling : Épais c'est qu'en plat. On mange ensemble

ANNEXE

Judith : Tous ensembles avec la soupe

Hui-Ling : on mange ensemble

Ting : On a les mêmes ! Chacun a un pot de riz et chacun a un pot pour soupe. On a pas la soupe comme Hui-Ling qu'on mange ensemble parce que on le met dans notre pot

Judith : Juste pour moi comme je suis des Etats-Unis c'est bizarre pour nous comme on est très, on pense beaucoup à des germes, des microbes, des choses comme ça qui on pense qu'on ne voulait pas partager avec les autres et je pense que pour nous pour moi c'est un peu difficile

Marcy : Pour moi aussi

Ting : je sais, je rajoute une chose tu sais pendant les années 2000... il y a une grande maladie qui s'appelle « sas »

Judith : Je me souviens

Ting : En Chine, en Asie aussi et cependant les pays là bas il apparaît une chose on s'appelle les baguettes publiques c'est à dire on utilise les baguettes pour les repas mettre dans notre bol et on mangeait avec notre baguette c'est pour comment dire pour éviter communément les maladies ou quoi

Judith : Contamination des autres donc il y a une histoire, un contexte qui a poussé aux changements

Ting : Oh ! Oui, un changement, les baguettes publiques

Judith : Les baguettes publiques

Ting : je ne sais pas le mot est ce que ça c'est vrai comment dire c'est à dire amène propre baguette à la dame seulement pour les nourritures mais on ne mange pas sans baguette

Judith : Mais ça c'est pour le restaurant ou c'est dans les maisons

Ting : je ne suis pas sûre mais je crois que c'est seulement restaurant parce que chez nous il n'y a pas les baguettes publiques

Judith : Bon, on va passer à Marcy est ce que vous voulez partager quelque chose culturel c'était très intéressant les commentaires que vous avez fait avec le photo de Lisa mais vous avez un autre petite chose

Hui-Ling : Je peux parler

Judith : Plus fort

Hui-Ling : Je peux parler

Judith : Oui, bien-sûr, je peux dire quelque chose

Hui-Ling : Je peux dire quelque chose en Corée on mange ensemble avec proches

Judith : Des proches

Marcy : Qui ça ?

Judith : Des personnes intimes, des amis qui sont très proches

Hui-Ling : Avec des amis ou avec famille quand j'invite quelqu'un on utilise chaque assiette parce qu'on pense que les autres détestent de manger avec nous parce que on mange cuill, cuil

ANNEXE

Judith: Cuillère

Hui-Ling : Dans la soupe donc on pense un peu bizarre, on utilise chaque personne

Marcy : ... Je n'avais pensé le thème que on avait parlé femmes de ménage mais

Judith : Si vous voulez mettre un photo pour la semaine prochaine

Marcy : On peut, on, une chose que c'est important de ça, ce n'est pas je sais comme ici et aux États-Unis et je crois que dans tout le monde il y a des personnes très riches qui a des femmes de ménages ou personne qui fait des services mais ce n'est une chose pour tout le monde les riches en Colombie et je ne suis pas riche comme c'est très normal non seulement pour les riches. Une chose culturelle c'est qu'on boit beaucoup de café et j'aime le café mais il y a des personnes qui boit 7/ 8 cafés le jour oui, oui j'aime le café mais je prends le café aux petit-déjeuner et après le déjeuner je dis quand je suis full un « cafécito » petit café c'est délicieux alors il y a comme on dit les « tinto » on peut les achète comme dans quelques coins

Judith : tous les coins, partout

Marcy : Partout et pas cher il y a des cafés mais situ veux un café. J'ai une amie peut-être que nous sommes dans la rue ... Elle je veux un cafécito, c'est normal

Judith : Bon on va arrêter ici je pense pour vous donner un petite pause de café

ANNEXE

FR-2E : Groupe 2, la France, expérimentale
Date : 12/03/2015 Heure : 14H00-15H00
Participants : Hui-Ling, Lisa, Marcy
Séance : 2
Thème : une rencontre surprenante

J : C'est parti, ok. Donc, vous avez une expérience surprenante. Ça peut être quelque chose très simple, j'ai pas lu, vous avais fait non

H : Oui je j'ai mis (inaudible)

J : J'ai pas lu, mais j'ai vu que vous avez fait mais j'ai pas. Je n'avais pas le temps pour voir. Et aussi vous avez fait, non ? Hui-Ling, oui ? Ah très bien ! Et Marcy ?

M : ah oui, je suis (inaudible)

J : Ok c'est trop petit. Bon je vais vous raconter mon histoire ; je vais commencer. Je participe aujourd'hui. C'est juste une petite histoire de communication. C'était une surprise ici en France. C'était dans un contexte de travail où je travaillais avec quelqu'un d'embêtement. J'étais responsable pour mes étudiants à qui je donnais des cours pendant toute la journée et la responsable de *bêtement* un jour elle m'a dit bon Judith tu peux venir dans mon bureau j'ai quelque chose à te dire. J'étais un peu nerveuse parce qu'elle me dit pas ça, on avait une très bonne relation, je suis allée dans son bureau : Judith tu sais les étudiants sont pas très propres, dans les salles ils laissent des papiers, ils laissent des petits verres, ils font n'importe quoi. Et elle faisait comme ça « n'importe quoi c'est horrible, c'est la catastrophe ». Moi je n'avais pas remarqué comment c'était, c'était normal, c'était bien et en fait la façon de communiquer pour moi c'était un peu choquant parce que pour moi c'était très direct comme « tu es responsable, donc, tu fais shroun shroun shroun shroun » et moi j'étais « hum pff hum pff »

(rires)

Après je disais bon Ok Danielle, pas de problème, je suis désolée ; OK je peux parler avec mon groupe d'étudiants. Je vais, je t'assure, que ils vont nettoyer. Donc je suis sortie du bureau et j'étais un peu nerveuse et pour la conversation c'était un peu stressant parce qu'aux Etats unis, pour moi, quand on a un problème comme ça, les situations où je travaillais avant c'est toujours un peu « bon Judith comment ça va , » et après c'est petit à petit « bon si tu peux faire un petit plus de nettoyage avec les étudiants », plus indirect on dirait et donc pour moi c'était « cricc », trop franche, bon le lendemain je pensais peut être ça va être un peu pas le la bonne énergie entre nous, un peu inconfortable parce qu'elle m'a dit direct et peut être que c'était quelque chose de grand pour elle mais en fait le lendemain j'ai vu Danielle « Coucou ça va tu vas bien ? », c'était normal. C'était très très à l'aise entre nous, donc moi j'étais choquée pour ça parce que dans mon expérience aux états unis quand il y a une petite friction, un problème, deux jours après ou une semaine après c'est toujours un peu « pff ça va, ça va ok tchao » ; c'est un peu stressant donc pour moi en France ça c'était quelque chose de surprenant pour moi. C'était juste une petite interaction entre nous deux et finalement ça me faisait réfléchir : comment c'est ça, qu'est ce c'est la communication ? et c'est pas personnel ? ça c'était ma réflexion. Ah oui, c'est pas contre moi c'est juste une situation. Il faut la changer mais ça change rien sur notre relation, entre Danielle et moi ça change rien. Voilà donc mon histoire. Donc est ce que vous voulez commencer ?

ANNEXE

H : Quand je suis arrivée ici j'ai pris le bus pour tout le monde parle le bonjour au conducteur du bus.

J : Le conducteur oui...

H : Oui tout le monde bonjour et ils sont descendus du bus pas le merci au revoir. *En Corée*, pas de personne ne parle comme ça. Peu de personne pris le bus bonjour mais pas de personne quand descendus. Pas de personne parle au revoir

J : Et alors dans la situation la première fois ? Qu'est ce que vous avez ressenti dans cette situation ?

H : Impress...

J : Impressionnée ?

H : Oui parce que tout le monde respecte conducteur et donc j'étais surprise.

J : Est-ce que ça a changé quelque chose pour vous ? Est ce que votre comportement a changé ? La façon dont vous réagissez ?

H : (inaudible)

Quand je prends le bus je fais comme ça mais, par exemple on parle over parce que tout loin. Shy shy, timide. Et tout le bus il y a espace pour handicap mais en Corée un peu de bus il y a comme ça.

J : Il n'y a pas d'espace pour les handicapés, non ?

H : Pas tout les bus mais un peu de bus.

J : est-ce que pensez que dans le futur vous allez dire au revoir ?

H : Oui je vais faire

J : Peut-être ?

H : Maintenant je parle over une fois par semaine

J : OK si ça commence (rires)

H : Et dans le bus peu de personne je parle over mais beaucoup de personne c'est timide, je practice

J : Ah oui tu fais un petit peu de practice avec les gens.

Oui Marcy.

M : Mon expérience quand je suis arrivée à Montpellier, je restais pendant 2 semaines à la maison de (inaudible) qui accueille les étudiants (inaudible) de préférence colombiens parce que nous sommes pauvres et nous sommes gentils mais (inaudible) on était (inaudible) tout ça très gentille et elle parle beaucoup avec nous mais pendant 2 semaines, ah je suis arrivée avec 2 amies qui elles sont colombiennes aussi, une de mes amies a été malade, elle a comme un problème dans son estomac, c'est comme un problème sérieux et à cause de la changement (inaudible) on est dehors, elle a été très malade elle ne peut pas aller aux toilettes avec son estomac comme ça, elle était comme très mal et sa nuit a été comme 23 heures et la femme était, elle n'était pas couchée et elle savait ce qui passait à mon amie et mon autre amie et moi on a dit à mon amie qui était malade on va aller à l'hôpital, on va aller avec elle et la femme a dit « ah d'accord tu vas prendre le tram ». On était comme « oui oui on va prendre le tram ». Nous sommes allées à l'hôpital en tram à 23 heures et ça c'est comme pour moi, comme elle était très gentille, elle était bien avec nous et tout ça pour nous c'est très différent de la culture car en Colombie nous sommes par exemple ici un étudiant

ANNEXE

étranger il vient chez moi et ma mère l'accueille comme si c'était son fils alors ça c'est comme si il est malade il va avec elle, je crois que les personnes sont plus maternelles, je sais pas si c'est le mot pero mais c'est comme quand une chose est culturelle je crois, parce que nous sommes très très intéressés pour les choses des autres personnes et quand elle est malade par exemple notre amie on a besoin de penser si on va aller avec notre amie ou pas et on sait en fait qu'on va aller avec elle. Ce n'est pas nécessaire qu'elle nous le demande, si on peut l'accompagner à l'hôpital. C'est un fait qu'on va aller avec elle, oui, c'est comme, nous sommes comme ça (inaudible)

Quand même, elle était très gentille et tout ça... c'était une situation qui était très bizarre pour nous, pour ça parce que ma mère n'aurait jamais laissé un étudiant ou quelque personne aller seul à l'hôpital.

J : Qu'est-ce que vous avez attendu de cette dame, dans cette situation ?

M : Ce n'est pas une chose personnelle comme tu as dit avant, je ne sais pas, c'est comme une chose culturelle, comme les personnes sont plus individualistes peut-être. Nous sommes étrangers, nous ne sommes pas dans une famille, je ne sais pas si c'est comme ça.

J : Et qu'est-ce que vous pensez qu'elle a ressenti dans cette situation ? Qu'est-ce qu'elle avait dans la tête ?

M : Non, non je crois que c'est normal

J : Ah tu vas prendre le tram !

M : Oui, oui, on va prendre le tram, c'est normal, ce n'est pas une chose qu'elle a pensé « non, la fille elle s'en va seule à l'hôpital, non... » (inaudible) c'est comme le quotidien, mais en Colombie, nous sommes différents, oui, nous sommes ici, tu es malade ici, tu as besoin d'un médecin, ou quelque chose, ou aller avec lui

J : Il faut accompagner

M : (inaudible) oui nous sommes comme ça. Mais par contre comme j'ai déjà pensé à une situation, parce que j'ai vu la consigne mais je n'ai rien fait... et par contre ce weekend j'ai expérimenté...

J : j'ai eu une expérience

M : J'ai eu une expérience complètement différente parce que je suis allée à Avignon, et je suis restée avec (inaudible) une femme française et une amie de mon temps qui habite aux États-Unis mais elle est française, elle a 66 ans, et elle était comme si elle était colombienne, très gentille. Je peux faire une différence avec les deux femmes, les deux sont... Anne, qui est la personne qui habite ici... sont aussi gentilles mais cette femme que j'ai connue, c'est comme très, très, très gentille, elle m'a accueillie comme si j'étais sa fille, c'est une différence.

J : Donc peut-être c'est quelque chose de personnel, plus que culturel ? Qu'est-ce que vous pensez ? Parce que des fois, il y a des choses personnelles, non ?

M : Oui, oui, c'est la même chose en Colombie, je vais pas dire que tout le monde en Colombie, c'est comme ça...

J : Mais on aussi des choses culturelles, que en général on peut dire que, les mamans elles font des choses jusqu'à un certain âge, accompagner la famille à l'hôpital, faire des choses comme ça.

M : Oui, oui, elle semble du même âge et je crois que c'est une chose de la personnalité. Mais par exemple, quand j'étais en Colombie, comme tout le monde dit, les français sont, ils ne sont pas, ils sont sympathiques, ils sont gentils, mais il n'y a personne qui sont très gentil.

J : Ça dépend de la définition de gentil, non ?

ANNEXE

M : Oui, oui mais c'est comme dans ce cas, peut-être ... on doit, on devait raconter une situation spécifique, et c'est comme... je crois que c'est une expérience culturelle mais personnelle, on ne peut généraliser.

J : Mais c'est super intéressant, on est des expertatives

(Rires) (inaudible)

M : 23h, prendre le tram avec une amie qui est malade, très mal, ça dépend. Et sa mère nous écrit « ah merci pour bla bla bla » comme si nous sommes colombiennes

J : Est-ce que vous avez pensé qu'elle doit venir dans le tram avec vous ? à l'hôpital ? ou aller en voiture ? ou appeler les urgences ? Qu'est-ce que vous avez pensé qu'elle doit faire ?

M : Je sais que c'est un peu (inaudible) par exemple si j'étais elle, j'aurais pris le voiture

J : Ok

M : J'aurais fait comme ça et ma mère aussi et mon père aussi. Au moins, ma famille et la famille de toutes les personnes que je connais, qui sont mes amis ou en Colombie ils sont comme ça. Elle aurait pu prendre la voiture et aller tout de suite à l'hôpital.

J : C'était très loin l'hôpital ?

M : Non, c'était très proche

J : Aussi avec le tram, c'était peut-être plus pratique que la voiture parce que des fois ici à Montpellier, non ? Je sais pas, peut-être ?

M : Oui, oui mais on va de la maison au tram, on doit marcher 7 minutes, 10 minutes

J : Donc il y a un trajet assez important

M : Oui et il faisait très froid, c'était en janvier, oui je n'aurais jamais pensé, aux minutes. Je prends la voiture et je vais à l'hôpital tout de suite. Ma mère était comme « Quoi ? (rires) » et pour ça comme que les trois nous somme colombiennes « are you ok ? ça va ? » chaque fois qu'elle est malade, qu'elle se sent mal et tout ça « ça va ? tu es à la maison ? »

J : Est-ce que vous pensez qu'elle a vu les choses différemment de vous ? Comme elle n'a pas vu l'urgence, elle n'a pas vu qu'elle était très malade, pour quelque raison ? Comme vous pensez de sa perspective ? Est-ce que vous pensez qu'elle a vu quelque chose de différent ?

M : Qu'elle avait peut-être quelque maladie ? Qu'elle avait mal à la tête ou quoi ?

J : Non ! non !... Est-ce que la femme ne pensait pas que la situation était urgente ?

M : Non, elle a su, oui. Et aussi comme l'estomac de mon amie était comme si elle était enceinte, c'était très grave ! Il était comme ver

J : Mais est-ce qu'elle a vu ça ? Vous avez vu ça...

M : Oui oui oui elle a vu ça ! elle était dans la salle, le salon, et elle a demandé « qu'est ce qui se passe ? » et mon amie lui a dit « j'ai un problème qui est très sérieux, je l'ai depuis longtemps et maintenant je crois que c'est le changement de nourriture et peut-être l'eau et je suis très mal, je me sens mal » mon amie, elle est très dramatique (rires) alors elle a vu comme était la situation... elle a dit « ah d'accord, tu vas prendre le tram » (rires)

ANNEXE

J : Et Hui-Ling, qu'est-ce que vous pensez de la vieille femme ? Qu'est-ce que vous avez ressenti ? Non mais c'est une autre perspective !

H : (inaudible) en Corée, je pense que les coréens ne sont jamais comme ça. Quand quelqu'un est malade, beaucoup de coréens aident à lui. Ici c'est pas comme ça

J : Donc plus individualiste ?

H : Oui, en Corée (inaudible) on parle souvent vivre ensemble donc... pas de personne jamais passé (inaudible)

J : Ça c'est différent, les sociétés sont différentes non ? Communautaires, plutôt les asiatiques ? Il y a beaucoup de choses qui passent ensemble. Vous voulez pas, être la seule personne qui fait quelque chose non ? On a un extrême, je pense qu'aux Etats-Unis, c'est très individualiste. Comme dans une situation, vous avez un problème, je veux pas être dans votre problème parce que c'est personnel, je vous le laisse, bon courage. Pour vous c'était difficile ?

M : Oui

J : Et après ça est-ce que vous avez, je sais pas dans le futur, appris quelque chose ? est ce que vous allez voir les choses différemment ? Pour la prochaine fois qu'une chose comme ça arrive ? C'est un peu unique quand même mais est ce que vous allez changer de façon de communiquer

M : Non mais le jour d'après elle a demandé « ah comment ça va ? qu'est ce que le médecin a dit ? » oui mais c'est comme (inaudible) alors je pense que quand mes amies sont retournées en Colombie, quand je suis restée ici toute seule je sais que je vais être toute seule. Il n'y a personne qui va être comme, qui va être « ah (inaudible) ». je vais être ici toute seule.

J : Non c'est intéressant les expériences comme ça, c'est une autre façon de faire les choses, hein ? Mais alors Linsey ?

L : Mon expérience était quand je suis arrivée pendant une semaine, c'est un vendredi que mes amis et moi non pas amis mais les autres personnes (inaudible) nous devons choisir l'école et dans ce moment j'aurais voulu que, j'ai pris les cours de euh (inaudible) avec les autres étudiants français.

J : Quel cours pardon

L : Intégré et aussi avec le (inaudible). Je devais chercher sur internet l'emploi du temps pour la liste des cours que Paul Valéry a offert mais c'était très difficile de trouver la liste sur le site web de Paul Valéry et quelques départements n'avaient pas publiés de liste sur internet donc c'était très difficile de choisir les cours que je voudrais apprendre et les autres étudiants ont rencontré, trouvé les mêmes problèmes que moi et nous avons discuté « oh le système français est très, pas efficace, c'est pas logique, c'est pas un vrai système », nous avons, nous étions très frustrés avec le système et le chef de notre programme ici, le leader, les femmes qui organisent notre programme d'anglophone ont dit « c'est normal c'est pas cause de panique, calmez vous » et elles avaient donné des conseils de chercher les emplois du temps avec l'accueil de la département mais je dit « mais les cours commencent lundi, dans 2 jours, donc c'est nécessaire que je sais quel cours je suis, suivre ? »

J : Que je vais suivre ? suivre ?

L : Donc c'était très normal pour elles mais pour les étudiants américains et canadiens c'est très difficile, c'était une expérience euh... une expérience mal mais c'est pas très mal. J'ai appris quelque chose sur le système français. C'est une expérience d'apprentissage.

ANNEXE

J : et donc c'était frustrant mais après comment vous avez résolu le problème , Comment vous avez choisi les...

L : Euh c'est pas une résolution, je suis allée à quelques cours pour vérifier si je veux suivre ce cours ou pas mais mon solution est de, je n'ai pas suivre un cours intégré parce que c'était trop difficile donc c'est mon solution ;

J : Vous êtes allée dans la salle de classe pour voir si c'était vraiment viable, c'est difficile, hein ?

M : Mais c'est bien faire l'apprentissage.

L : Oui je comprenais ce que le prof disait mais je n'aime pas le cours parce que le groupe d'étudiants était, like ne m'accueille pas. Les français sont tout le group et moi seule, toute seule, donc mauvaise expérience. C'est pas grave, j'aime mes cours de (inaudible).

J : Et pour le futur vous allez suivre des cours intégrés dans l'université ou c'est...

L : Non parce que c'est mon premier et dernier semestre ici, c'est juste un semestre ici. Donc je n'ai pas eu la chance de suivre les intégrés.

J : bon mais c'est difficile dans un cours, je sais qu'est ce que c'est parce que j'étais étudiante échange au Chili, je me suis sentie très très seule aussi.

L : Oui et tout le temps que j'étais en classe je regarde le montre et je dis « orh 20 minutes,15 minutes ».

J : Mais vous avez essayé de parler avec quelqu'un ?

L : Il n'y a pas eu de temps pour parler avec les autres parce que le prof fait une lecture sur une pièce de littérature.

M : mais il y a des français dans cette classe ou pas ?

L : Oui tous et je suis le seul étudiant étranger .

J : Quand vous savez ça ?

L : Parce que le prof dit « oh nous avons une étudiante étrangère dans notre classe ! ».

M : Ah j'ai pas compris !

L : Et tous les étudiants me regardent et « ne m'intéresse pas

M ou J : Non !

L : oui c'est ça, oui c'est difficile donc je préférerais de ne être pas là

J : Qu'est ce que vous pensez que, bon dans ce contexte on imagine une salle comme ça alors, c'était comme ça ?

L : Oui.

J : Qu'est ce qu'ils ont pensé, eux ?

L : Je sais pas parce qu'au états unis quand il y a un étudiant étranger tout le monde veut être ami avec, l'étranger, et ici c'est pas le cas mais je ne savais pas que, je pense que c'est mieux pour connaître étudiant étranger.

ANNEXE

M : oui, en Colombie nous sommes comme ça aussi. Quand il y a des étrangers tout le monde voudrait parler, voudrait connaître l'étranger etc. et je crois qu'ici parfois il y a comme un peu de penesa, comme il n'y a de temps pour écouter un français qui essayait parler en français, un étranger qui parle mal en français.

L : Le français n'a pas la patience

M : Oui oui oui. Il n'y a pas la patience. Je crois ils ne (inaudible) le temps pour parler avec quelqu'un qui ne parle pas... Je crois que peut-être c'est ça... je prends blabla car et je parlais beaucoup avec la personne qui conduit mai il y avait de la place pour... Ils étaient comme 2 frères qui sont français, ici à Montpellier et sa famille habite à (inaudible), ils ne parlaient seulement entre eux, pas avec nous... Si ça avait été en Colombie « ah tu es de... ». Je ne sais pas...

J : Est-ce que vous pensez que peut être les étudiants sont timides ? Est-ce que c'est une possibilité aussi ? Pas forcément qu'ils veulent pas mais... ils sont un peu timides avec parler en anglais par exemple, si eux ils savent que vous êtes aux états unis peut être ils veulent mais ils sont timides, ça j'ai trouvé ici beaucoup de monde était timide. Ils sont intéressés mais il y a une réservation là, il y a une barrière. Je sais pas si vous avez expérience la même chose ? Hui-Ling ?

H : Je ne sais pas. Je ne parle pas bien le français donc... de plus en plus timide parce que quand je parle pas bien français (inaudible) mon avis donc je ne peux pas parler beaucoup donc maintenant un peu timide... parce que le langage...

J : Oui le langage, ça empêche un petit peu, non, de s'exprimer... c'est difficile. Mais ma question est est-ce que vous pensez que les français sont timides peut-être dans cette situation ?

H : Je ne pense pas parce que les français pas timides parce que tout le monde (inaudible)...

J : Ah, regarder dans les yeux, c'est ça

H : Regarder dans les yeux avec quelqu'un parle tous les jours comme ça... Je pense que les français pas timides... individuels !

J : Individualistes...

H : Individualistes. Aussi l'étranger venir autre pays (inaudible) je dois faire bon travail.

J : Il reste dans son (inaudible), il sort pas.

H : Oui je pense.

J : Marcella

M : Je connais un français, il sait l'espagnol parce qu'il a vécu en Colombie, mais je le connaissais parce qu'il est ami d'un ami et voilà, et il parle très bien espagnol mais il parlait avec nous en français parce qu'il sait qu'on va pratiquer. Et un soir on est sorti avec lui et d'autres amis et avec son ami et il était bien, il parlait bien espagnol parce que ses amis ont vécu à Mexico alors ils parlaient toujours espagnol et après cette même nuit on a connu autres français et quand il a su que nous parlons espagnol il s'est rapproché, il parlait en espagnol, il avait peine de rapprocher et de parler en espagnol et avec mes amis on était comme « ah tous les français parlent espagnol ! » et comme on préfère qu'on parle en français il avait de la peine et il parle toujours en espagnol. Je crois que c'est comme une ambiance. C'est différent de connaître une personne ou quelqu'un à l'université, dans une classe et connaître une personne dans la fête et tout le monde a bu je sais pas quoi.

ANNEXE

J : Oui oui bien sur ça dépend du contexte ! Oui, imaginez tout le monde dans une fête c'est très très différent.

M : Et je crois que c'est très différent quand nous sommes tous étrangers, on a la même place, on parle « ah tu viens de où et blabla », nous sommes ouverts à tous les nouveaux amis qu'on peut avoir. Mais pour un français qui n'importe quoi, sa vie c'est ici et comme ça c'est différent de parler de, et penser le temps et avoir de la patience pour écouter une personne.

L : J'avais pensé que les français, déjà, avoir des propos cool, donc il est nécessaire de parler avec un autre (inaudible). Oui amitié. C'est une raison pour laquelle je n'ai pas suivi de cours intégrés.

J : Tu es outsider...

L : Oui je suis minoritaire, toute seule.

J : Oui mais des fois on se sent plus ce qui on est vraiment. Parce que même dans une nouvelle université par exemple, vous connaissez personne, il y a déjà des groupes même dans votre propre culture.

H : Nous sommes pas surs, nous comprend pas.

J : Oui c'est ça ! Et dans cette situation c'est très intéressant, il faut bien réfléchir qu'est ce qu'ils ont pensé d'autre, qu'est-ce que c'est le contexte, parce que c'est pas forcément qu'ils sont pas amical, pas sympathique, c'est un certain contexte, le professeur qui parle, après qu'est-ce qui s'est passé à la fin du cours, est-ce que vous avait échappé rapidement, est-ce que vous êtes restés « ah tiens partagez avec moi ! », ça dépend, non ?

Rires (inaudible)

L : « Tu veux être mon ami ? »

J : Imaginez si on dit des choses...

M : (inaudible) par exemple en Colombie il y a toujours, je crois dans tous les pays du monde, le déclic. Mais par exemple aux états unis, très marqués, ils sont plus marqués qu'en Colombie. On a déclic aussi mais aux états unis c'est très marqué

J : C'est difficile de dire...

M : Et je me demande comment ici...

ANNEXE

FR-2E : Groupe 2, la France, expérimentale
Date : 20/03/2015 Heure : 14H00-15H00
Participants : Hui-Ling, Lisa
Séance : 3
Thème : une rencontre surprenante

Judith : C'est parti, ok. Donc, aujourd'hui, est-ce que vous avez trouvé une autre rencontre ?

L : Ou

J : Ok, et vous aussi vous avez euh...

H : Oui, j'ai pensé

J : Vous avez pensé à un autre, ok ! Peut-être, on commence avec vous, vous voulez raconter l'expérience et j'ai des questions après, et si vous avez des questions aussi

H : Ça, ce n'est pas raconter histoire différente culture entre le français et le coréen

J : Les français ? les gens, le peuple et le coréens ?

H : Oui

J : O

H : En Corée, on ne s'allonge pas sur arbre, jamais parce qu'il y a beaucoup d'insectes. Et en Corée, pipi de souris, ça fait malade, oui ça fait un peu problème donc on ne s'allonge jamais le arbre, mais ici tout le monde s'allonge et assied. Je pensais pas ça, mais s'allonge devant ici, beaucoup de gens toujours s'allongent. Mais assied sur le

J : S'assoir sur l'herbe

H : Oui ?

J : L'herbe, c'est le chose qui pousse, qui est vert, dans la terre, qu'on coupe comme ç

H : Oui, et il y a beaucoup de gens dehors, beaucoup. Mais en Corée, on boit dans un pub ou chez les gens, ou l'espace dehors, mais ici, non. Je suis allée à comédie après-midi, il y a beaucoup de gens boire et danse comme ça

J : Oh dans le parc

H : Non, non, place de la comédi

J : Place de la comédie ? boire de l'alcool ? c'est ça ?

H : Oui, l'après-midi

ANNEXE

J : Ah... et vous buvez pas pendant l'après-midi l'alcool ? plutôt le soir ?

H : Non, non, non on boi

J : Le matin ?

H : Après-midi, on boit après-midi aussi mais, ici place de la comédie, ça c'est place, mais place est (inaudible), beaucoup de gens boit et danse l'après-midi, on boit pas l'après-midi dehors

J : Ah ... mais vous buvez dans la maison ou dans un restaurant à l'intérieur ? Mais pas à l'extérieur ?

H : Oui, on peut mais pas beaucoup de gens ne boient pas comme ça. Et il y avait beaucoup de gens comme ça.

J : Toujours

H : Toujours

J : Non, je dis toujours les après-midis à la comédie, il est plein, tu es d'accord ?

H : Une fois, seulement une fois, euh... Samedi après-midi très très liberté (inaudible)

J : Et vous avez eu des rencontres avec des individus qui sont surprenants ou intéressants ? Parce que c'est intéressant de comparer les deux cultures mais je voudrais savoir ou non, contact personnel, si vous voulez, que vous avez dit « hou c'est intéressant

H : C'est une fille j'ai rencontré avec mon ami, elle a petit copain, il est français, oui, et on a vu quelques fois et il couche, il la couchait, et il la parlait pardon, mais en Corée, on ne parle pas pardon, parce que coucher c'est naturel. Je ne veux pas coucher, ça c'est très naturel, donc on ne parle jamais pardon, mais il parle pardon quand il la couchait. On a mangé ensemble, il

J : Non, je ne sais pas le mot... je ne me souviens pas le mot pour « atchoum ! »

Ah ! non ! il a ... comme ça « sniff... », Il a... je sais pas... évacué le nez ou, non je sais pas du tout

H : Il a fait ça mais en Corée c'est très très impoli.

J : Pendant le repas ? Quand vous étiez en train de manger, il l'a fait ?

H : Oui, oui, je ne sais pas seulement lui il fait ça, mais en Corée, quand on veut éternuer, on sort pour le faire ? On pense ça c'est très impoli.

J : Et si on revient à le moment quand il a dis pardon pour se coucher le soir. Comment vous avez ressenti, quand il a dit ça, vous étiez surprise ?

H : Pourquoi, pourquoi, il parle partout ? Et quand on couche, quand les gens couchent, toujours parle, pas toujours mais à tes souhaits, oui, comme (inaudible)

J : Ah ! pour la nuit ?

H : Oui oui oui

J : Pour dire au revoir ou bonne nuit

H : Ah non. Quand les gens couchent, les voisins parlent à tes souhaits pour lui.

ANNEXE

J : Ah ! mais je n'ai pas compris... Lui, il a fait ça « atchoum » ou il a dit « je vais dormir » ? Coucher c'est dormir

H : « atchoum », je ne sais pas le mot

J : Ah non mais donc il ne disait pas « je vais dormir »

H : Pardon

J : Ah... il a fait « atchoum »

H : Oui

J : Et comme ça après il a dit « pardon »

H : Oui

J : Ah... éternuer

H : Eternuer, merci

J : Ah c'est compliqué ce mot là

H : Et quand il éternue, il parle « pardon » et les voisins parlent « à tes souhaits » mais en Corée, jamais parle « pardon » et « à tes souhaits »

J : Vous dites quoi ?

H : Rien

J : Ah... ok

H : Et les américains parlent « god bless you » mais on ne parle rien

J : Oui, et nous aussi, on dit « excuse me », Vous dites ?

L : « Sorry »

J : « atchoum » « sorry » « excuse me » je pense hein ? Faut que je réfléchisse.

Et pourquoi vous pensez que vous dites rien ?

H : Ça c'est naturel

J : Naturel ! Ah oui oui oui

H : Donc les gens ne veulent pas faire pendant le repas ou pendant parlent avec les gens. On ne veut pas, on doit faire.

J : Et comment vous expliquez maintenant que vous savez que ici en France ils font ça ? Comment vous expliquez dans votre tête, pourquoi ? Vous avez trouvé une solution pourquoi ?

H : Euh, je ne sais pas... Parce qu'ils sont très gentils, je ne sais pas... Mais maintenant, je parle « à tes souhaits », « atchoum ! » et « pardon »

L : Je pense que c'est normal dans la culture française et américaine, c'est normal pour nous.

ANNEXE

J : Pourquoi ? Pourquoi on le fait ?

L : C'est une aspect culturel que les gens fait tous les jours et c'est une tradition, une aspect qu'on passe, des parents à leur filles et les filles passent à leur filles.

L : Dans ma classe de français au lycée c'était un jeu, quand une personne éternuait, c'est le mot ? quand une personne éternue...

J : Ha ha la conjugaison ! Eternue peut être...

L : Oui. C'était un jeu pour les autres personnes, les autres camarades de classe a dit « à tes souhaits » le plus rapide. C'était un jeu entre nous. Pour moi j'ai fait ça dans notre groupe et personne me regarde avec une expression très bizarre. C'est normal pour moi mais les autres me regardent avec l'expression... Oui c'est bizarre pour les autres, pour eux...

J : Pour eux, oui...

L : Oui.

J : Est-ce que vous savez qu'ils font pas ça en Corée ? Pour vous est-ce que cette idée vous aide avec des autres connaissances dans le contexte communicatif ici en France ? Ça vous donne des autres outils pour comprendre les autres choses langagiers qui sont différents ? Est-ce que comme vous savez maintenant qu'il faut faire ça, dire « à tes souhaits » ? Est-ce que cette fait vous aide comprendre des autres choses aussi dans la communication ? Vous me comprenez ?

L : oui je pense que je comprends mais je ne sais pas le réponse, avec les autres...

J : Vous pouvez expliquer à elle peut-être plus clair...

L : Elle voulait savoir, elle veut savoir comment ce fait

H : J'ai compris jusqu'à

L : Le dernier mot

H : J'ai compris jusqu'à... pardon

J : Non ça va ! C'est la communication. Des fois je dis des choses que vous ne comprenez pas. Peut-être quand elle le dit vous comprenez ? C'est, je sais pas, mon expérience...

L : Comment cet fait peut aller dans la compréhension ? de la culture française, oui ?

J : Un petit peu ou la communication

H : Communication ? Ici ? Comme « à tes souhaits » comme ça ?

J : C'était une nouvelle chose comme « Ah oui ! C'est intéressant », maintenant, avec cette connaissance, ça peut transférer un autre contexte, ou maintenant je comprends que, dans la langue français ou dans la culture, on fait comme ça. Et c'est un peu un transfert parce que des fois, quand on voit des choses comme « ah oui ! ok, je comprends » donc, euh...

H : Les autres fois ?

ANNEXE

J : Peut-être, oui, peut-être vous dites « ah oui, c'est une chose que on dit avec le... » comment vous dites ça « atchoum » ?

L : Ah, éternuer ?

J : C'est horrible hein, les mots techniques ! Eternuer.

L : Je vais l'écrire au tableau.

J : C'est comme ça ? E-ter-nu-er ah oui, ok éternuer.

L : Eternue ? oui ? le présent ?

J : Je sais pas... Pour nous on va dire ça.

H : Je ne sais pas.

J : C'est pas grave.

H : Parce que je n'ai pas pensé les autres choses.

J : Ou peut-être des choses que vous connaissez déjà. Vous allez comprendre plus des formulaires. C'est un peu un formulaire pour la communication. Chaque fois que je fais ça « pffft » il faut dire « à tes souhaits ». Donc peut être vous avez des connaissances avant qui vous ont aidées à comprendre « maintenant je comprends pourquoi ou comment ça fonctionne ».

H : Maintenant je comprends de parler à tes souhaits et pardon mais c'est pourquoi ?

J : Ok non mais c'est difficile savoir. Et euh qu'est ce que c'était le deuxième ? Ah oui, le deuxième chose quand elle a...

H : A tes amours.

J : Amour ?

H : Oui.

J : Ok.

H : Oui mon amie elle est française mais elle parle très bien coréen.

J : C'est vrai ?

H : oui, très, très bien. Donc j'ai demandé quand les gens éternuent comment je peux dire et une fois à tes souhaits, deuxième à tes amours

J : Ah ok.

H : Une fois j'ai oublié.

J : Santé ? Non ?

L : C'est comment en espagnol ? La premier est salud et la deuxième ?

J : Salud...

ANNEXE

L : Salud, amor

J : Dinero

L : Dinero y muerte, si ?

J : Ah no se. Euh pardon, je sais pas.

H : Qu'il dure pour toujours

J : Ah qu'il dure pour toujours, amour qu'il dure pour toujours. Ah mais c'est très bien ça. Ok voilà donc santé, amour, et que l'amour dure. Non mais c'est important.

H : Mais les gens n'éternuent pas trois fois.

J : Moi oui !

H : Ah c'est vrai ?

J : Ah ben oui... trois, quatre, cinq, dix, j'ai des allergies c'est pour ça.

H : je vais essayer à tes amours.

J : J'ai beaucoup d'amour qui dure apparemment. Ok alors vous avez trouvé une autre histoire, plus personnelle peut-être ?

L : Un petit peu personnelle oui. J'étais à l'arrêt de tram de comédie et j'étais avec une amis américaine et nous attendions le tram et les deux hommes français nous approchaient et nous demandaient pour une cigarette et nous avons dit « non nous ne fumons pas » et les deux hommes ont dit « oh quoi, pourquoi ? » like ils nous moquons, moquaient, de nou

J : Ah ils ont moqué de nous.

L : Ils ont moqué de nous et ils ont pensé que c'est très bizarre que les deux femmes ne fument pas donc après quelques minutes de blagues et de choses comme ça ils ont marché à l'arrêt de tramway pour demander aux autres personnes qui attendaient le tram et j'étais un peu frustrée et un peu frightned, like un peu euh j'ai peur de les hommes parce que primo c'est bizarre pour moi les personnes que je ne connais pas m'approchent et demandent quelque chose à moi comme une cigarette ou quelque chose comme ça et deuxio les deux hommes sont très méchants et donc c'est une expérience que j'ai eu quelque fois ici parce que c'est très normal et très typique que les personnes demandent aux autres une cigarette ou le papier de faire une cigarette.

J : Et vous avez eu peur à ce moment ?

L : Oui parce que nous étions deux femmes et les deux hommes, je pense que les deux hommes ont bu de l'alcool aussi.

J : Ah ok.

L : Oui donc c'était une expérience un peu typique de la France ? Parce que spécifiquement ?

J : En particulier ?

ANNEXE

L : En particulier à comédie il n'y a beaucoup de personne qui boivent de l'alcool et des personnes qui comment dit-on (inaudible) ?

J : Déranger

L : Déranger les personnes qui marchent.

J : Dans la rue.

L : Dans la rue oui.

J : Ah oui donc ils ont déjà bu.. ; donc le contexte déjà c'est un peu... pas sympathique.

L : Oui donc en général je ne préfère pas parler aux personnes comme ça.

J : Et alors est-ce que vous pensez, qu'est ce qu'ils avaient dans leur tête, qu'est ce qu'ils ont ressenti quand vous avez dit « ah non j'ai pas de cigarette » ?

L : je pense que les deux hommes pensaient que nous étions stupides, que nous ne fume pas, nous ne sommes pas les vrais femmes parce que beaucoup de femmes fument ici pour être en bonne forme et skinny, étroit ? Non ?

J : Mince ?

L : Oui mince.

J : Est-ce que vous pensez que les blagues, ou quand quelqu'un se moquait de vous, ça veut dire quelque chose moins personnel ? Peut-être ? C'est normal ?

L : Oui je pense que c'est normal

J : Mais je voudrais dire que peut-être pour lui, pour eux, ce n'était pas pour faire peur, c'était plutôt léger comme « là la la la »

L : Probable, Oui

J : Comme un blague

L : Mais pour moi c'est plus sérieux, plus personnel

J : Oui

L : C'est les différences entre les deux culture

J : Peut-être la communication

L : Et quelque fois avec notre professeur de grammaire, il fait des blagues, et un peu méchant pour moi, mais il ne pense que c'est très fort, c'est plus léger pour lui. Donc je pense que c'est une différence entre les deux cultures.

J : C'est une perspective, où l'intention, c'est pas d'être méchant

L : C'est pour rigoler mais pour moi c'est... comment dit-on « i take it personally » ? Je prends personnellement ?

J : Je prends personnellement, oui

L : Mais j'ai réfléchi que c'est probablement le cas, que c'est normal, typique

ANNEXE

J : Et comment, euh... ça va certainement arriver encore ?

L : Comment ?

J : Ça va certainement arriver une autre fois, euh, un rigole comme ça ou quelque chose dans la rue, ça va venir. Ou peut-être dans le cours de grammaire, le prof, il va faire le même chose encore avec vous dans le futur ? Comment vous allez réagir ?

L : Je pense que maintenant, je comprends que c'est un aspect culturel. Et maintenant, je pense que c'est normal, je dis « non, je n'ai pas de cigarettes » ou avec le professeur, je rigole et après nous continuons avec le leçon.

J : Qu'est-ce que vous en pensez de cette expérience ?

H : C'est la même expérience. Ici beaucoup de gens demandent « vous avez une cigarette ? » je pense . Hier j'étais avec mon amie, elle fume. Quand elle a fumé, le garçon a demandé si vous avez cigarette, elle toujours donné la cigarette, mais hier elle a répondu non. Après, j'ai demandé « pourquoi tu n'as pas donné lui ? » Elle a répondu « parce que il est adolescent » donc il n'a pas de cigarettes et puis il a demandé des autres personnes. Oui, ici toujours demander du feu. Je ne sais pas pourquoi. Il fume, donc bien sûr il a le feu, mais toujours demande à les autres. Je ne sais pas, c'est bizarre.

J : Et euh, par rapport à cette expérience, est-ce que maintenant pour des autres expériences comme ça, pour vous, vous allez réagir différemment ou c'est le même ? Vous êtes d'accord avec Lisa ? Pour vous, c'est personnel quand les gens se moquent de vous ? Parce que je pense que c'est culturel. Je reconnais. Ça fait cinq ans que je suis là donc je sais ce que vous parlez. Ça m'a pris du temps de dire « ok, non, c'est pas personnel », c'est juste des blagues, c'est une façon de communiquer. Si vous voulez une formulaire, on a des choses, des façons de communiquer dans les cultures, bon ça dépend des groupes, forcément, mais globalement, il y a des choses tu peux identifier.

H : Je pense, ici, très individuel. Mais quand il n'a pas les cigarettes, toujours, ah non. Ici très individuel, mais ici c'est plus facile de communication avec les autres.

L : C'est un moyen de communiquer au début avec les personnes ?

H : Facile de parler avec les autres

L : Parce qu'il y a quelque chose en commun

J : Ah... c'est facile de parler

H : Oui, je pense. On pense c'est un peu difficile de parler avec les gens qui ne sont pas connus. On ne parle pas facilement avec, mais ici très facile.

J : Est-ce que ça vous plaît ? Vous aimez ça ici en France

H : Oui, oui

J : Ça c'est une chose positive ? Négative ?

H : Oui, j'aime de parler avec les gens. Donc ils parlent souvent « bonjour » quand on se voit, toujours « bonjour », « bonsoir ». Donc facilement parler avec quelqu'un.

J : Ça pour moi aussi c'était intéressant « bonjour, au revoir, bonjour ». C'est pas le cas forcément où j'habitais aux Etats-Unis avant de venir ici, c'était dans l'état de Washington. C'est au ouest, nord-ouest et je me souviens que quand je faisais des promenades dans les parcs, j'essayais de faire des contacts avec les yeux avec les gens qui

ANNEXE

traversaient... Non, ils faisaient comme ça... C'était incroyable parce que je voudrais dire « bonjour ». Mais comme vous avez dit, si vous faites contact des yeux, vous dites quelque chose. Sinon, je pense que c'est pas poli.

H : En Corée aussi, on contacte les yeux avec les autres

J : Vous faites pas ou vous faites ? Non ! Ah... ok

H : Et quand les adolescents contactent les yeux des autres adolescents, les autres adolescents contactent les yeux « pourquoi tu vois ? ». Ils font ça.

J : C'est agressif

H : Très, très. « pourquoi tu me vois ? » « il y a un problème pour moi ? », comme ça. C'est fou.

J : Ah, c'est fort hein ?

H : Pas beaucoup mais un peu de adolescents comme ça.

J : Des réflexions ?

L : Oui, euh, à la midwest, aux Etats-Unis, c'est commun de regarder les personnes qui traversent dans le parc ou la rue, ou quelque chose comme ça. Et ma professeure de français me suggérait que je pratique ne regarder personne dans la rue parce que c'est pas normal ici. Donc euh, pour moi j'aime regarder les personnes qui me passent mais...

J : Vous dites pas le contact mais juste regarder ou non ?

L : Oui, avec le contact des yeux

J : Mmh... Je réfléchis. Oui c'est surtout quand j'arrive chez moi, il y a quelqu'un à côté, je dis « bonjour », mais oui, c'est pas dans la rue, c'est pas comme quand on se croise, non. Well et finalement... Mmh... non c'est bon, je pense que j'ai posé les questions... Et alors, euh, vous avez mis une réflexion dans le boîte de dropbox ?

H : Pas encore

J : Ok ! Pour la semaine prochaine, vous avez fait un, euh...

L : Deux !

J : Deux, donc vous avez un troisième à faire

L : Non, j'ai mis mon troisième dans le dropbox ce matin

J : Super, ah... j'ai vu hier donc voilà

L : Oui, j'ai fait ce matin

J : Excellent ! alors !

H : Je vais faire cette semaine

J : Cette semaine, ok

H : Ah non, non, ce...

ANNEXE

L : Ce week-end ?

H : Ce week-end

J : Ce week-end, ok. Pour la semaine prochaine, bon, je voudrais vous parler un peu avant de faire la prochaine chose. Euh, quand vous pensez de le mot stéréotype, qu'est-ce que vous pensez ? Qu'est-ce que ça veut dire un stéréotype pour vous ?

L : Maintenant ?

J : Oui ! L'idée de stéréotype, qu'est-ce que c'est ?

L : Une connotation négative avec les (inaudible) de faire quelque chose ou comprendre quelque chose

J : Ok. Par exemple si on disait qu'est-ce que sont les stéréotypes des français, qu'est-ce que vous pensez immédiatement ? Vous connaissez ce mot « stéréotype » ?

H : Non

J : Peut-être avec des exemples

L : Euh, tous les français fument, tous les français mangent une baguette tous les jours, tous les français portent un chapeau, une béret, oui ?

J : Oui !

L : Et portent un tee-shirt avec des rayons

J : Oui... comment on dit ça ? je sais pas...

L : Oui ? C'est tout ? Beaucoup de français boivent le vin

J : Vous savez qu'est-ce que c'est un stéréotype ?

H : Oui, je pense c'est simple atmosphère

L : L'atmosphère ?

H : Je ne sais pas le mot exactement

J : Par exemple, qu'est-ce que sont les stéréotypes des Coréens ? Je sais pas hein...

L : Ah, les Coréens du nord, c'est avec Kim Jong III

H : Oui, oui

L : Aux Etats-Unis, c'est très, euh... un stéréotype est que tous les américains détestent Kim Jong III parce que ce qu'il fait avec les weapons

J : Armes

L : Armes de nucléaire... Mais c'est le Corée du nord, pas du sud

J : Oui ! Oui, Corée du sud, j'ai pas beaucoup de stéréotypes, peut-être, on a pas beaucoup d'informations, je sais juste des choses, euh...

ANNEXE

H : Ici, toujours les gens demandent à moi, « c'est au nord » ?

J : Quoi au nord ?

H : Sud ou nord ?

J : Ah ! Mais c'est vrai ?

H : Oui

J : C'est pas possible hein ? C'est pas possible de voyager si t'es du nord !

H : J'ai répondu toujours « bien sûr, du sud ! » parce que les gens qui habitent au nord, ils n'est pas ici !

J : Eh oui !

L : Est-ce que c'est facile pour toi de distinguer une personne, et cette personne est du nord ou du sud ?

H : On, on se voit ?

L : Oui, quand tu vois une personne, est-ce que tu peux distinguer ou savoir si cette personne vient du sud ou du nord

H : Distinguer ?

J : Faire la différence

H : Ah, oui, oui, très différent le accent, très, très différent et quelque mots différents

L : Mais avec le visage ou le corps ?

H : Visage, je ne sais pas exactement parce que je ne vois jamais les nord-coréens. J'ai vu les photos de femmes du nord, où le visage un peu... comment dire... un peu plus, plus longtemps, visage très vieux, ça c'est la mode très, très longtemps, avant, avant

J : Ah... ça fait euh... comment on dit ? ils portent des vêtements de la mode il y longtemps

H : Oui, oui !

J : Oui, c'est très démod

H : Oui, oui ! Je pense

J : Ok, c'est intéressant

H : Et les cheveux aussi

J : Les cheveux, oui, tous les styles

H : Oui, oui, je pense

J : Bon, pour la semaine prochaine, je voudrais que vous pensiez d'une rencontre, c'est toujours une rencontre. Et c'est beaucoup de les mêmes questions dès que l'on rencontre, c'est un peu le même. Mais cette fois-ci, on rencontre avec quelqu'un qui a cassé un stéréotype que vous avez

ANNEXE

L : Est-ce que c'est pour le renverser si une personne qui me rencontre et j'ai cassé le stéréotype ?

J : Ah oui ! oui pourquoi pas !

L : Oui

J : Vous comprenez qu'est-ce que ça veut dire casser le stéréotype ? Par exemple si je pensais que tous les Coréens, c'était Chinois parce que je... non !

H : Oui, ou

J : Non euh c'est ça finalement hein ! « vous êtes chinois ! », non ! euh si tous les Coréens, euh, j'ai pas beaucoup de choses sur les Coréens... Euh si tous les Coréens... J'ai aucune stéréotype de Coréens, vraiment hein. Manger euh... non ok je vais inventer autre chose : mon mari il est Chilien, on va partir de mon mari. Je pensais que tous les latins, tous les Chiliens sont toujours en retard.

H : Ah... d'accord

J : Ça, c'est stéréotypique, non ? « ah ils sont toujours en retard les latins, ils font n'importe quoi » ou « ils sont très bruyants, ils parlent très fort », non ? Mais si une rencontre ou peut-être plusieurs rencontres avec une personne a cassé mon idée parce qu'en fait cette personne est toujours à l'heure, toujours ponctuelle donc ça veut dire que tous les Chiliens sont pas en retard. Donc ça casse mon idée

H : Ah... d'accord

J : Oui ?

H : J'ai compris

J : Oui, et ça arrive beaucoup de fois quand on a une rencontre avec une personne d'une autre culture et on a des idées, des imaginaires avant comme « ah oui, ils vont être comme ça... » et finalement, ils sont pas comme ça. Donc ça c'est l'idée de cette partie. Je vais mettre aujourd'hui les consignes mais vous comprenez maintenant, c'est décrire le rencontre, comment vous avez ressenti, comment l'autre personne a ressenti, qu'est-ce que c'était la perspective, qu'est-ce que vous pensez maintenant, qu'est-ce que vous avez appris finalement de cette expérience. Parce que c'est intéressant à savoir qu'est-ce qu'on pense après, de casser une idée comme ça. Donc ça peut être ici en France avec un Français, ça peut être avec euh, dans vos cours, entre une personne de Russie ou Colombie, n'importe où, ou même chez vous, avant de venir ici, si vous avez eu des expériences. Vous avez eu des expériences ? Certainement, non ? avec des gens différent que vous ?

L : Oui

J : Oui ?

H : Je vais chercher

J : Bon, vous réfléchissez

H : Oui, je vais réfléchir

J : Donc ça c'est pour la semaine prochaine

L : D'accord

ANNEXE

FR-2E : Groupe 2, la France, expérimentale
Date : 26/03/2015 Heure : 14H00-15H00
Participants : Lisa, Ting, Marcy
Séance : 4
Thème : Un stéréotype

Judith : vous voulez commencer ? même si vous n'avez pas fait les stéréotypes ? où vous voulez écouter d'abord ?

Participants : ouais

Judith : Marcy, comme vous n'étiez pas non plus...

Marcy : eh oui d'accord... j'ai, c'était pas pour moi les stéréotypes que j'ai pensé et qui ont été représentés mais quand j'ai tout vu et j'ai dit pour moi ça c'est les typiques comme... Ça c'est, c'est dans ma classe d'histoire de l'art, j'ai [inaudible]

Judith : Ici ?

Marcy : oui ici, le professeur, il parle comme très, très drôle, je le trouve très drôle. Parce que quand je l'ai vu la première fois, j'ai pensé que c'était comme les typiques français, les typiques artistes français

Judith : humm... comment ? comme quoi ?

Marcy : parce qu'il était comme... il est, il est âgé. Non, je ne sais pas quel est son âge mais je crois que 60, 60 quelque chose et il est comme, il a, il est...

Judith : un gros ventre

Marcy : Oui oui, Il est un gros ventre. Et il a [inaudible] il a deux nuages de blancs cheveux ici, comme, il est comme ça... et il a toujours un petit...

Judith : écharpe...

Marcy : non, foulard, foulard, Un petit foulard

Judith : oh

Marcy : Tu vois

[inaudible]

Judith : comment ? comme ça ?

Marcy : Non, non ce n'est pas... C'est comme ça

Lisa : Une petite écharpe, oui

Marcy : non. C'est un foulard

Judith : un foulard

ANNEXE

Hui-Ling : Qu'est ce que c'est ?

[inaudible]

Judith : je pense que... je pense que, en français, écharpe c'est pour le froid

Marcy : Oui, mais, oui, c'est, c'est, je comprends, oui. C'est...en, en soie

Judith : ahhh

Marcy : Ça, c'est, c'est matière [inaudible]

Judith : c'est très doux

Marcy : Oui, mais c'est, c'est très connu mais bon... je ne sais pas. Il a toujours quelque chose comme ça

Participants : comment ? soie ?

Marcy : soie... oui c'est le type de fabrique. Oui. Et il a quelque chose comme ça et il a toujours un... sac. Sac ? non ! veste ?

Judith : gilet ? un pull ?

Marcy : pull, un pull noir. Et ça change de couleur toutes les classes. Et quand il parle, je crois que c'est une manière de s'exprimer pour avoir, comment ? une continuité des idées qu'il a, en parlant. Et il marche dans la salle de classe et il tape avec, disons, quelque chose... « Oui, les impressionnistes »... [bruits avec les mains] comme ça. La première fois que je l'ai vu...[rires] toute la classe était comme ça. « Oui les impressionnistes » [bruits avec les mains] lalala... Alors qu'il parle et il marche comme ça. Ça c'est classe, c'est dans cette classe... « Oui et le futurisme italien, parce que » [tape un objet], « blabla blabla », il parle, il parle, il parle, comme ça. [inaudible] besoin avec des choses, comme les tables... et je crois que c'est une manière de s'exprimer pour avoir un, comme pour continuer avec les mêmes idées qu'il a dans sa tête.

Judith : Il faut qu'il bouge, c'est ça ?

Marcy : je crois, oui oui, et...

Judith : une petite promenade pour la salle de classe...

Marcy : [inaudible] quand on fait comme, oui oui, je crois que, comme ça [bruits avec les mains] alors je crois que je trouve ça très drôle. Et c'est comme, quand je l'ai vu, j'ai jamais pensé comme ça, c'est, comme je n'ai jamais dit, ah oui, les artistes français font comme ça, non. Mais quand j'ai vu ça, j'ai dit, ça c'est le typique artiste français je crois.

[inaudible] il n'a changé, il n'a pas changé quelque chose dans ma vie ou c'est seulement une chose qui est externe de moi

Judith : hum hum

Marcy : Non, parce que les questions, là, il dit que si cette action ou ce stéréotype a changé notre manière de penser, n'est ce pas, Mais je dis que pas, parce que ce n'est pas mon problème, j'ai seulement le trouve très drôle

Judith : Mais est ce que votre idée des artistes français a changé à cause de cet homme ?

Marcy : Non, non non, je crois que... No

ANNEXE

Judith : Parce que ça c'était le but, de trouver quelqu'un qui a, ou une expérience, qui a cassé un stéréotype. Mais là, il a renforcé votre stéréotype. C'est ça non ? oh lala...

Marcy : oui oui c'est ça. Mais, mais comme je dis, je n'ai pensé en ça avant... mais j'étais comme, j'ai réfléchi quand je l'ai vu...

Judith : Donc, je me fais comprendre. Donc, ça, ça, maintenant c'est dans votre conscience que vous avez ce stéréotype ; vous savez pas avant ?

Marcy : Oui, oui, mais, oui, c'est, comme j'ai dit... ce n'est pas un stéréotype qu'on a toujours dans nos têtes, que c'est comme... je ne sais pas, comme, oui comme toutes les plantes sont [inaudible].

Judith : hum hum

Marcy : c'est vrai... [rires] Mais, c'est un stéréotype que je n'étais pas conscient que j'avais

Judith : Hum Hum. Donc maintenant vous avez la conscience. Ah ok. Et, est ce que ça a changé, le fait de réfléchir sur ce sujet, est ce que vous avez trouvé d'autres stéréotypes que vous voyez dans votre vie quotidienne ? « ah oui, ça c'est un stéréotype... ». Ça... est ce que ...

Marcy : Non

Judith : Non ?

Marcy : Non, pas encore. [inaudible] trouvé beaucoup de choses que j'ai peut-être, que j'ai déjà pensé, mais que j'ai, oui, comme... que je n'ai... je ne sais pas comment dire, comme que maintenant je n'ai pas rencontré d'autres choses comme ça

Judith : d'accord

Marcy : Oui, d'accord

Judith : Non, non, non, dites-nous encore...

Marcy : Ah ok ok ok. Peut-être qu'il y a beaucoup de choses que je pense, que j'ai déjà pensé, que je me rappelle, mais quand je vois quelque chose comme étrange ou quelque chose de différent, je peux dire « ah oui, j'ai pensé à ça », mais je ne savais pas que c'était un stéréotype. Comme il a passé avec le professeur.

Judith : Oui, je comprends. Vous avez pris la conscience ; « Ah oui, il est là, je comprends, je ne savais pas que j'avais ce stéréotype ». Est-ce que ça vous plaît d'aller dans cette classe ? Oui ?

Marcy : Oui

Judith : Est ce que l'expérience... ?

Marcy : Oui, c'est une expérience. Et... Parce qu'il est très sérieux, il est... c'est un homme, donc il est un monsieur. Comme il est un homme, âgé, pas très âgé mais âgé. Il parle très sérieux de l'art, comme ça et après, [bruits avec les mains] comme ça [inaudible]

Judith : Ça, c'est une classe pour les étudiants de... ?

Marcy : oui... c'est une classe pour...

Judith : C'est super. Vous avez des commentaires ou des questions ?

ANNEXE

Participante (Lisa ?) : Oh, je voudrais suivre, voir, un cours pour voir cet, cet homme, vraiment, vraiment...

Judith : oui !

Marcy : Tu veux venir avec moi ?

Lisa : Oui, juste pour voir, mais... juste une fois

Judith : c'est bien, c'est bien...

Lisa : parce que je pense que c'est une très stéréotypique image de l'artiste français, oui

Judith : um um, personnage... c'est une personnalité

Marcy : je me rappelle que, dans le, en classe de français, en Colombie, on doit, on doit, on doit ?

Judith : on a dû...

Marcy : On a dû, on a dû faire un devoir, je ne sais pas, des stéréotypes en France

Judith : um...

Marcy : et je me rappelle qu'un copain a dit que les stéréotypes c'est que tous les français utilisent le, le, chemise, chemise ?

Judith : chemise, oui

Marcy : chemise à [?] avec une petite chose rouge et des cheveux, c'est pas mal, c'est [inaudible]

Lisa : et on porte, on porte une baguette à la main

Marcy : han han, ici, une baguette ici

Judith : oui oui oui

Lisa : [inaudible] après, devant la [inaudible]

Judith : oui, toujours, toujours

Lisa : oui et des pantalons, noirs ou bleus, je pense qu'il y a une très spécifique image, qui cherche une google image pour un français, c'est cet homme qui... est... très connu

Judith : et c'est important aussi ce que vous avez dit, c'est un homme

Lisa : oui

Judith : c'est pas une femme.

Lisa : c'est un homme

Judith : Vous voyez ! c'est incroyable, hein

Marcy : oui, mais j'ai aussi comme, je me rappelle de les femmes, comme les stéréotypes de la femme, avec le chapeau d'artiste, comme... il est rouge, et je l'ai vu, dans les rues et tout ça...

Judith : oui, mais tous les français, ils sont comme ça ?

ANNEXE

Lisa : non

Marcy : non. Non, je... ici à l'université, il y a une femme qui elle, elle est comme [inaudible]

Judith : oui

Marcy : J'ai... Elle est... comment on dit ? comment c'est ?

Judith : pirate

Marcy : pirate... elle utilise le chapeau comme ça

Judith : incroyable...

Marcy : oui, mais, elle a, elle a, ça c'est comme lundi, non... aujourd'hui c'est jeudi ? comme le lundi je l'ai vu, autrefois, parce que c'est, c'est très facile de, de... c'est pas l'image exacte, mais c'est...

Judith : oui oui oui oui

[rires collectifs]

Judith : aie aie aie aie aie. Très bien

Marcy : elle, elle était sans, sans chaussures

Judith : qui ?

Marcy : la pers... la femme, ici à l'université ! J'ai, j'ai sorti de l'université, elle était, comme ? A l'entrée ? à l'entrée ? à l'entrée ?

Judith : oui, oui

Marcy : elle était, avec autant de personnes, elle était assez habillée, avec, comme, des femmes,

comme tous les jours et elle était sans chaussures

Participant : oh !

Judith : oh ! intéressant, bizarre, pour moi

Marcy : non, pour moi aussi, je trouve [inaudible]

Judith : Et en plus, et en plus, c'est pas l'été, hein !

Marcy : oui, c'est l'hiver. [inaudible]

Judith : oh lala...

Marcy : Il y a des personnes comme ça partout, finalement

Judith : oui... et alors, une autre expérience, qui a cassé ou qui a...

Lisa : heu, j'ai cassé le stéréotype, a priori, c'est qu'un homme, argentinien, avec des, des américains, quand j'étais à Barcelone, j'étais avec ma copain, mon amie, américaine, et nous parlions avec deux hommes argentiniens, et nous, nous étions dans un bar, pour prendre un pot et, c'était, c'était un vendredi soir, et le samedi, qui vient, ma

ANNEXE

meilleure amie [inaudible] pour faire un tour touristique et toutes ces choses comme ça et nous n'avons pas voulu aller en boîte pour faire danser et toutes les choses comme fêter, et les deux hommes nous ont dit que nous sommes pas des très, vraies américaines parce que tous les vrais américains fêtaient beaucoup, boire, beaucoup d'alcool, et, et, oui, oui, faisaient des fêtes tous les jours

Marcy : Beaucoup d'alcool ?

Lisa : Boire beaucoup d'alcool...

Marcy : Ah d'accord...

Lisa : Et mon amie et moi, nous avons ri, beaucoup, parce que c'est pas vrai. Je pense que c'est une image que tous les films américains montrent au monde, que les américains faire des fêtes tout le temps, tous les week end, et boire beaucoup d'alcool, avec les bières, les vodka

[Collectif, inaudible]

Lisa : Oui, mais... Et... les deux hommes sont très surpris, parce que nous n'avons pas le désir de, aller en boîte pour faire les fêtes, et, ils nous disent : « oh, vous êtes, vous êtes canadiennes si tu ne veux pas aller en boîte ». J'ai dit « quoi ? ». Oui, et les deux hommes disent « oh oui, tout le monde sait que les canadiennes sont très heu... énervées, [terme anglais] »

Judith : heu... ennuyant

Lisa : ennuyant, merci, ennuyant et j'ai dit « non, c'est pas le cas ». Oui, donc, j'ai cassé le stéréotype pour les deux argentiniens, oui

Judith : um um, et vous avez parlé après, ou c'était juste un petit échange ?

Lisa : oh non, non, nous avons parlé après, mais c'est, c'est une...

Marcy : après, elles ont, elle, elle a, elle a fait la fête...

Judith : avec eux, oui !, allez, on y va ! [rires collectifs]

Lisa : non non, nous avons parlé après cette petite discussion, mais c'est pas... une discussion méchante, c'est juste une, pour parler amical, et, donc [inaudible], après, nous avons expliqué que nous avons des plans pour faire des tours de Barcelone ; ils comprennent, comprennent ?...

Judith : il a compris

Lisa : il a compris, oui

Judith : ils ont compris

Lisa : oui, ils ont compris, donc. C'est pas grave, mais c'est très... trop pour moi, parce que je sais que, oui, l'image de Hollywood est très... romantisée... non...

Judith : Hum, est ce qu'on peut dire ça ?

Lisa : une image romantique...

Judith : Oui, um, une chose... oui...

ANNEXE

Lisa : Je ne sais pas. Um, je n'avais pas su que tout le monde pense que les américains sont des personnes qui fêtaient toutes les nuits

Judith : Hum hum, et ils ont dit que c'était à cause des films ou... vous avez parlé ?

Lisa : non ! je pense que c'est à cause des films et des images de Hollywood et, oui, et toutes les histoires qu'ils ont entendu sur les américains, oui, j'ai juste mon opinion, juste...

Judith : Et comment vous avez ressenti après, de savoir que, ils ont pensé ça de vous ?

Lisa : je pense que... je sens... j'ai senti un peu... un peu... pas frustrée, mais un peu, um... comment on peut dire ? [hésitations] Qu'est ce que c'est le mot, pas frustrée mais, je suis concernée ?... que tout le monde...

Marcy : pense que tu es comme ça ?

Lisa : pense que tous les américains sont... c'est un peu [terme anglais]

Participante : Un peu quoi ?

Lisa : [terme anglais] C'est pas, um

Marcy : Désolé que tu penses comme ça

Lisa : oui je suis désolé que.... Oui, je, je pense que c'est dommage que les deux pensent comme ça parce que c'est pas vrai pour tous les américains

Mais moi c'est un peu trop, je n'avais pas su, mais... oui...

Judith : Hum hum, et après cette expérience... avec la conscience de ça, que peut-être les gens peuvent penser ça de vous, vous avez...

Marcy : elle boit toujours...[Rires

Judith : Est ce que vous avez observé ou est ce que vous avez eu d'autres conversations pour, sur le même sujet, avec d'autres personnes peut-être ?

Lisa : oui, avec mon amie, qui était là, nous avons parlé après nous avons rentré chez notre hôtel et nous avons réfléchi que c'est pas tout le cas pour toutes les personnes que nous connaissez... connaissons... mais je pense que pour quelqu'un, c'est, c'est l'histoire, c'est le cas pour... pour les hommes, et... je pense que ici, nous avons rencontré deux canadiennes, et des autres américains et je pense que les deux canadiennes sont plus... plus... ils ont plus de fêtes, ils...

Judith : ils font, ils font, ils sortent, les nuits, ou

Lisa : Ils sortent beaucoup, oui, beaucoup plus que les américains, donc, je ne sais pas, oui

Judith : oh, mais de toute façon, c'est personnel, non ?

Lisa : Oui, je pense que pour chaque personne c'est différent que le... la personne à côté

Judith : hum hum

Lisa : oui

ANNEXE

Judith : hum... questions ? commentaires ?

Ting ? : Je me dis que c'est vrai parce que, en ville, on a... nous, on a vu les films et nous croyons que les américains sont comme ça... à cause des films

[bruits collectifs]

Lisa : oui... exact... les célébrités, les, les vedettes, les stars

Judith : Les stars, oui

Lisa : oui... d'Hollywood, comme [inaudible]

Judith : fou... folle, folle en français...

Marcy : Folle... c'est quoi ?

Judith : Folle... un, c'est fou

Marcy : oui, j'ai, j'ai...

Judith : Marcy...

Marcy : j'ai toujours l'idée que les américains sont, sont... un peu, plus ...

Judith : les femmes ? tout le monde...

Marcy : non, tout le monde... oui... et... mais je crois que c'est un peu, un peu vrai. Mais c'est... Il y a des exceptions... mais c'est vrai, je crois, parce que je suis allé, beaucoup de temps avec mon cousin qui habite là et, et c'est la même chose que dans la, dans le film, la même chose, c'est comme ça, oui...

Lisa : Je pense que c'est, ça dépend de la ville, et l'état aussi...

Judith : vous étiez où ?

Marcy : il habite en Florida

Lisa : Miami, non ?

Marcy : non, [ville de Floride inaudible]

Lisa : ah, ok, d'accord...

Judith : beaucoup de fêtes ? ou ?

Marcy : oui, beaucoup de fêtes et... comme nous sommes allé à Miami aussi, beaucoup de fêtes et tout le monde se [inaudible]

Lisa : C'est le petit Cuba, non ? Miami...

Marcy : et... oui, je crois que c'est comme, comme dans le film et aussi c'est comme, par exemple dans... oh, je crois que, que les stéréotypes aux Etats-Unis, c'est, pour moi, les différents [inaudible] c'est la même chose que dans le film, la même chose, je crois que c'est la même chose et... par exemple

Judith : hum... hum... comment ?

ANNEXE

Lisa : [inaudible]

Marcy : oui, et je crois que, aussi, avec le, le sport, c'est la même chose, comme les, les coachs

Judith : oui, entraîneur ou coach aussi, ils utilisent ça...

Marcy : très forts avec les personnes qu'ils entraînent... et j'étais à un summer camp de volley ball et, le, la, la, comment ça s'appelle... le, le conseiller de mes copains, elle était très [inaudible], elle était comme...

Judith : Méchante

Marcy : méchante, pas avec moi mais avec les autres, comme... j'étais content...

Judith : um...

Lisa : très très compétitive...

Marcy : très compétitive, très, et si on... et si quelqu'un a fait quelque erreur, je ne sais pas... [inaudible] oui, elle est, elle est très méchante... Alors je crois que c'est la même chose que dans les films, mais il y a des exceptions...

Judith : um... pourquoi on a des stéréotypes ?

Marcy : ah, autre stéréotype que j'ai...

Judith : [rires]

Marcy : aux Etats-Unis... ça... c'est très drôle...

Lisa et Marcy : [inaudible]

Marcy : elle parle comme ça, parce que [inaudible] et je trouve ça très ridicule, ridicule ?

Judith : ridicule

Marcy : Pour moi c'est très ridicule, je, je ne peux pas... supporter ? [termes anglais]

Judith : comment dire ? supporter, non ?

Marcy : Mais ça c'est les mêmes choses que dans les films, les mêmes choses, et les, les garçons qui sont dans la fraternité, ils sont collés, ils sont... et les femmes elles [inaudible] elles sont comme ça et je, je me rappelle que je ne peux pas supporter de conversation de mes grands cousins avec ses amis, j'étais... ah, ça c'est absurde, absurde, absurde ? quelque chose de autrement, pour moi...

Judith : oh ... Mais pourquoi on a des stéréotypes ? parce que ça existe dans tous les groupes des humains, pourquoi ça existe ? pourquoi dans notre façon de penser, on met des groupes comme ça ? « vous êtes comme ça, vous êtes comme ça, vous êtes comme ça... » pourquoi on fait ça ?

Lisa : je pense que les humains ont un désir d'être dans un groupe et il font des choses pour être en ordre pour ce groupe ; et... je ne sais pas, je pense que c'est un désir humain, pour tout ; pour [inaudible]

Judith : d'être une partie de quelque chose

Lisa : oui, pour avoir des amis et...

ANNEXE

Judith : oui, non mais pourquoi ? ok, ça, c'est une chose, mais pourquoi nous, on dit, « ah, les Colombiens, ils sont comme ça », pourquoi c'est, pourquoi c'est très normal pour nous de le faire ? parce que c'est normal, tout le monde fait... oui, mais c'est pas forcément une bonne chose dans tous les cas, mais pourquoi on fait ?

Lisa : je pense que c'est l'information, que nous avons accès à l'information, qui nous donne une image des autres cultures

Judith : um um... ou même un autre groupe... ça va pas forcément... ça peut être « toutes les femmes ne savent pas conduire une voiture », ça c'est un stéréotype négatif ; mais toutes les femmes, on peut dire... je pense, je pense pas... je pense que je suis un bon conducteur, donc ça n'a rien à voir avec le sexe de personne, de conduire. Mais qu'est ce que vous en pensez ? pourquoi on crée des boîtes et on met des gens là dedans ?

Ting : pour moi, je crois, c'est comme une personne trouve les autres, par exemple, elle trouve une personne, et comme ça il a mémoire et après il a vu une personne « ah c'est aussi comme ça » et il trouve qu'il y a une relation entre les deux personnes, il va mettre les deux personnes dans le groupe ; et il va croire que les personnes dans le groupe sont toutes comme ça... je crois c'est...

Judith : hum hum, absolument, oui. C'est le mécanisme que : on réfléchit pas trop chaque fois qu'on connaît quelqu'un ; parce que « ah elle est comme ça, je le vois, je pense qu'elle est comme ça » ; donc faut pas mais, chaque fois que je connais quelqu'un, c'est pas complètement blanc, c'est quelque chose que j'ai des connaissances... mais qu'est ce que c'est le problème avec les stéréotypes ? quand est ce qu'ils sont problématiques ?

Lisa : c'est pas toujours vrai

Judith : voilà

Marcy : oui, je crois que l'apparence, l'apparence physique, ou la [inaudible] vêtements, fait partie aussi de ces stéréotypes, à la personne qui utilise ces, je ne sais pas, ces chaussures, elles sont comme ça et...

Judith : bon, l'artiste, que vous avez dit déjà, avec le petit foulard...

Marcy : et aussi comme les comportements ; par exemple, dans mon université, en Colombie, la, le département où il y a les études de l'art, c'est comme [inaudible] joyeux que les artistes étaient... comme... « les vêtements, c'est différent », c'est comme ça et parfois quand je dis « non, je fais des études d'art », tout le monde c'est « comment, mais tu sembles normale... » [rires] Oui, je suis normale, parce que je n'avais d'étranges choses, ou je n'avais mes cheveux, cheveux...

Judith : cheveux

Marcy : cheveux d'autres couleurs ou je ne sais pas...

Judith : donc vous avez cassé un stéréotype, pour quelqu'un d'autre...

Marcy : Oui aussi...

Judith : qui pensait que les artistes sont tous comme ça Marcy : oui, « vous êtes tous comme ça »

Judith : vous étiez trop... normale... [rires]

Marcy : pour, oui... je ne sais pas... et parfois la personne pense que j'étudie le marketing ou quelque chose comme ça, mais je ne suis pas bon avec les numéros... et aussi que les artistes font... vont — de aller...— vont certains lieux

ANNEXE

ou certains endroits, certains bars, certaines choses, mais que pour moi, parfois, je n'ai, je n'ai, je n'ai pas... pour aller là mais je préfère aller autre, autre bar ou je ne sais pas... et parce que tout le monde qui aime de l'art suppose il est sympathique et faire des drogues ; ça c'est ce que tout le monde pense, mais tout le monde fait des drogues... je pense que c'est un stéréotype que les artistes ont, mais que d'autres que tu es artiste, mais que tu fais drogues ; et que tu es un médecin mais que tu fais des drogues, et que tu es un administrateur mais que tu fais des drogues, etc... alors, c'est un... je crois que parce que les artistes et les personnes qui étudient la sociologie et toutes les humanités, sont encore plus libres... qu'on fait n'importe quoi que ce que les autres personnes pensent, je crois, que on a ces stéréotypes... ça j'ai cassé ces stéréotypes parce que plusieurs fois on m'a demandé « ah je ne savais pas que tu étudiais l'art... »...

Judith : um um...on a que cinq minutes, c'est très vite, oui... parce qu'on est venu un peu en retard. Mais est ce que vous avez pensé à une petite histoire pour nous, d'un stéréotype qui était cassé...

Ting : c'est pour moi... j'ai rencontré une exception ici en France, parce que... avant que je suis venu ici, je pense les français sont... tous aiment bien le soleil et ils aiment bien faire du sport, peut-être. Mais, quand, après... [rires] après, j'ai, quand j'ai connu un garçon qui faisait des études ici, apprendre le chinois, il m'a dit « je n'aime pas le soleil et je n'aime pas faire du sport ». Il m'a dit « vraiment je déteste le soleil, je met de la crème pour protéger... » et il est toujours marche sous [inaudible] au-dessous, au-dessus, au-dessous des arbres ou quelque chose pour s'abriter du soleil. Et il est vraiment paresseux, il n'aime pas faire du sport... oui, alors je trouve que c'est une exception, je crois

Judith : oh, vous pensez que c'est une exception ? non...

Ting : peut-être que c'est une personne... c'est pas tous les français sont comme ça, c'est un exemple, me dire que c'est pas tous les français comme ça, je crois

Judith : et après cette expérience, est ce que vous avez réfléchi encore sur vos idées des français en général ? « Est ce qu'ils sont comme je pensais avant ? est ce qu'ils sont différents ? »

Ting : oui, je pense les français ne sont pas les mêmes... c'est comme nous les chinois, peut-être pas tous les chinois aiment les parapluies... oui, c'est comme ça

Judith : j'étais étonnée un petit peu, la première fois que je suis venue en France, de voir toutes les couleurs des gens ici en France, tous les français, qu'ils soient arabes, qu'ils soient africains, de... ça peut être les parents, les grands-parents, ils sont... mais... tout type de français, c'était incroyable, parce qu'on a on a l'idée d'un blanc avec une baguette et tout... mais vraiment, c'est... c'est très mélangé, avec beaucoup d'autres langues, même l'occitan, même les langues d'Afrique, ou des accents très différents s'il vient du Sénégal, si c'est une autre... oui, une autre manière d'être, des gestes, et tout... donc, ça m'étonnait de voir... c'est tout type de... c'est comme aux Etats-Unis aussi, on a tout type d'américains, mais... on a des idées, on a des imaginaires dans la tête qui sont certains type de personnes...

Marcy : oui, on pense que les américains sont toujours blonds et... tout le monde pense qu'en Colombie, que tout le monde a des cheveux bruns et qu'ils sont...

Judith : bronzés... tout le temps bronzés... oui... mais c'est pas tout le temps le cas... bon. On va arrêter ici, parce que je voudrais bien vous expliquer pour la prochaine fois... C'est... c'est en fait... on va parler sur l'identité, ou l'identification, l'identité... vous comprenez ce mot, identité... Par exemple, moi, j'ai beaucoup d'identités ; je suis maman, ça c'est une identité ; j'ai une identification avec des mamans ; je suis une femme ; aussi je suis américaine ; je suis une personne qui parle trois langues, ça c'est une identification, je parle d'autres langues ; je suis de taille moyenne ; c'est beaucoup de... c'est très complexe, non...

ANNEXE

Marcy : les caractéristiques... qui font partie de notre existence...

Judith : oui, oui... par exemple, qu'est ce que c'est une identité de vous, que vous pensez tout de suite ?

Marcy : je suis colombienne

Judith : ok

Lisa : sportive

Judith : sportive, voilà

Marcy ? : étudiante

ANNEXE

FR-2E : Groupe 2, la France, expérimentale
Date : 2/04/2015. Heure : 14H00-15H00
Participants : Lisa, Ting, Marcy, Hui-Ling
Séance : 5
Thème : les identités

Judith : Et, donc, on commence avec les identités, qui a une petite histoire pour nous?

Ting : Je peux commencer ? C'est la premier, le premier cours que j'ai eu à l'IUFE, un professeur madame BENAFI nous a demandé de nous présenter dans une façon de speed dating. Je sais pas le mot français.

Judith : Peut-être ils utilisent le même ? je ne sais pas non plus. Speed dating, oui.

Ting : Voilà c'est ça. C'est le moment que je trouve, il y a deux cantonnais dans notre groupe.

Judith : : il y a 2 cantonnais, qu'est-ce que c'est ?

Ting : Il y avait 2 cantonnais, c'est-à-dire les habitants de canton.

Judith : ok, aah

Ting : J'ai trouvé 2 camarades qui venaient de la même Provence qu'avec moi. ET homme j'ai dit, j'ai fait mes études d'université, 4 ans à l'université à Guancho. Il semble nous trouver les mêmes lettres humaines. Nous trouver nous sommes les mêmes parce que nous connaissons la ville, l'environnement sont pareil et nous pouvons nous parler le même dialecte, le cantonnais. Je trouve ça similaire avec mon accent et quand j'ai dit chaque fois que je parle le mandarin, les autres chinois me demandent : est-ce que tu es venu de Canton ? parce que les autres chinois trouvent que j'ai un accent spécifique et fort. (Rires) Quand je parle de ces choses avec les 2 cantonnais, ils avaient de mon avis, ils ressentent la même chose, parce que nous sommes dans le même groupe de cantonnais.

Judith : Hum, et eux ils ont senti, ils ont ressenti la même chose ?

Ting : Oui, ressenti la même chose. Un bon sentiment. Une bonne connexion

Judith : Après vous avez fait des amis ?

Ting : Oui, après peut-être qu'il connaît une fille qui s'appelle Mina, elle était dans notre groupe.

Après, elle a changé et l'autre c'est un garçon on est resté connecté, après nous avons d'autres amis mais, nous ne sommes pas dans le même groupe.

Judith : si vous avez eu la connaissance dans la ville en Chine, en canton, dans la même région vous pensez que vous allez faire des amis ou que c'est une expérience assez spécifique, ici en France ?

Ting : Parce qu'en Chine, je ne les connais pas et je trouve ici c'est plus facile de devenir amis, ici en France. Parce que quand je suis en Canton tout le monde est le même car j'habite là-bas. On parle cantonnais parce que c'est la première fois que j'ai écouté qu'il parle cantonnais, ici, ça m'a étonné, parce que je crois, ici on a plus de chinois par le mandarin que par le cantonnais.

Judith : Des questions, Lisa ?

ANNEXE

Lisa : Est-ce que tu peux comprendre l'autre dialecte ?

Ting : L'autre dialecte, ça dépend, parce qu'en Chine, il y a beaucoup de dialecte, spécialement au Sud. Parce qu'au sud, il y a beaucoup de dialecte, parce que peut-être il y a beaucoup de village Certain, mais il y a vraiment des dialectes vraiment difficiles. Parce que pour les chinois qui parle le mandarin, s'il n'a jamais écouté le cantonais ou jamais visite en Provence il ne comprend pas le cantonais, non plus. Il ne comprend pas non plus.

Judith : Ok, c'était une bonne histoire. Hui-Ling, vous avez une expérience ? similaire

Hui-Ling : Il y en a, quand je suis toute seule, arrivée ici, les autres coréens, j'ai eu quelques amis étrangers, mais que j'ai connu grâce à eux. Parce que le coréen, c'est très facile pour moi, au début. Je parle seulement le coréen, mais il n'y a pas beaucoup de coréen, mais quand j'ai fait la première cour, le professeur appel pour présent par le nom, mais il y a quelque personnes le prénom c'était coréen, mais je n'ai pas découvrir

Judith : découvert

Hui-Ling : distingué qui est coréen, il n'y en a pas.

Présentation au professeur

Judith : L'appel quand il a fait l'appel

Hui-Ling : J'ai espéré que je trouverai voir les coréens, après j'ai vu différent visage, après tu peux distinguer les différents visages entre japonais, chinois, entre européen, américain.

Ting : Moi non plus, c'est difficile.

Hui-Ling : Tu vis première fois tu parles le coréen, tu viens de coréen, tu viens de la Coré. Tu m'as dit oui, nous sommes venus de Coréen mais on est différent département, région, différent accent. Tu habites très sud, parce que moi j'habite très sud et eux ils habitent près de la capitale. On est très différent ensemble et ils ont distingué ma région, mais il y a quelques jours j'ai vu les autres coréens et ils se demandaient « tu viens d'où comme ça ? » et elle vient de la même région, la même ville.

Judith : Elle était le même lycée, non

Les autres -non

Judith : Wahou !

Hui-Ling : Elle est étudiante ici

Judith : Wahou !

Hui-Ling : On a 12 ans différent, peut-être on était au lycée, la même date

Judith : : Et donc maintenant vous êtes devenu ami ?

Hui-Ling : Non, quand on se voit, on parle.

Judith : Vous étiez confortable. Vous étiez tranquille de voir une personne de la même ville. Pourquoi ?

Hui-Ling : Parce qu'on a parlé du professeur de lycée. Parce que le lycée c'était privée. On a parlé des autres professeurs. C'était très amusant.

Judith : Question, commentaire ?

Marcy : Tu es arrivée toute seule ou avec des amis ?

ANNEXE

Judith : : Marcy

Je suis arrivée toute seule.

Judith : Vous étiez venu toute seule, ici ?

Marcy : Moi, non. (Rire) Pour moi je suis arrivée ici avec 2 amis et une amie ont a étudié ensemble

Judith : : Ici à l'université ?

Marcy : En Colombie et elle m'a dit que je voulais venir et elle m'a dit je veux aller avec toi et on a commencé à étudier ensemble le français. On a une amie en commun qui a étudié avec nous à l'université, aussi il avait envie de venir à Montpellier en Janvier, étudier ici à Paul- Valéry. Et il m'a demandé si ma cousine pouvait lui téléphoner pour le plan du voyage. Je savais qu'il avait étudié à mon université et qu'on avait étudié la même licence. Maintenant, on habite ensemble, moi, mon ami et la cousin de mon ami. Nous sommes 3 nouveaux amis. Alors que ce n'étais pas. Parce que ils sont colombiens et ici à mon avis il y a beaucoup de colombien, mais je ne les connais pas. Un jour, la semaine dernière je suis allé à Polygone et je me suis tombé un coup avec les chaussures (rires), avec les chaussures (rires). Je suis comme ça. Et j'ai demandé la vendeuse, la taille et tout ça. Mais j'écoutais et ça c'était en français, mais j'écoutais qu'elle avait un accent comme en espagnol. Je lui es demandé :Est-ce que tu parles espagnol ? et elle m'a dit oui. Et elle m'a demandé de quelle partie d'Espagne je suis et je lui ai dit non je suis colombienne. Et elle m'a dit aaah !, moi aussi. Je parle espagnol et tous ceux qui parle espagnol, le même espagnol que toi, ton accent c'est plus fort. On parle très colombien. Un colombien et de quelle ville ? et elle m'a dit de Cali et je lui ai dit ahah ! moi aussi. Maintenant, je comprends pourquoi des personnes se retrouvent avec des personnes de la même nationalité, c'est l'émotion. Parce que quand j'étais au États- Unis, ma tante se rencontrais entre colombien et je notais qu'elle était très contente, très contente. C'est un colombien et tout.

Maintenant que j'habite loin de Colombie et tout ça.

Judith : C'est rassurant.

Marcy : Avant je n'habitais pas loin de mon pays. Maintenant je comprends et ça c'est l'histoire. Merci

Judith : : Commentaires, questions

Judith : : américaine. L'autre jour j'ai pris un déjeuner dans un restaurant, je marche dans la même rue tous les jours, pour mettre les enfants à l'école et je dis « Bonjour » à la même personne qui a le même restaurant tous les jours. Donc mon mari et moi on s'est dit tient on va manger au restaurant, parce qu'on est presque que des amis, parce que maintenant c'est « tu » et pas « vous ». On a mangé, oh c'était trop bon, c'était excellent et après le déjeuner, le propriétaire est venu à notre table et il a dit vous venez d'où ? Je lui ai dit je suis américaine, mon mari a dit oui je suis chilien. Et le propriétaire a dit ah j'ai des amis, heureusement je suis allé en Colombie. J'ai des amis colombiens et on a commencé toute une conversation sur l'Amérique du Sud. On a trouvé un point commun. Nous on ne connais pas la Colombie, mais il y a des choses qui sont similaires entre les latins, partout et il a dit a fait la connaissance par internet de quelqu'un qui prend des photos et du coup il est allé en Colombie et elle l'a accueilli pour 2 semaines,

Autres étudiantes : non ! (rires) Wooh !

Hui-Ling : deux semaines avec un étranger.

Judith : Mais c'était intéressant, pourquoi je dis ça, je ne sais pas, mais, c'était une expérience et on a trouvé un point commun et c'était la Colombie. Une très jolie expérience pour mon voisin restaurant propriétaire.

Marcy : Mais il est de quel nationalité ?

Judith : Il est français.

Marcy : Quel restaurant ?

ANNEXE

Judith : Il s'appelle comment ? la prochaine fois, je vous dis. Vous venez prendre chez moi l'apéro. Vous connaissez la préfecture ? C'est à côté.

Judith : : Et Lundi ?

Lisa : Je pense que j'ai deux histoires, 2 petites histoires. Il y a une autre femme, une autre étudiante de Wisconsin, à Wisconsin.

Judith : Choisissez une préposition

Lisa : Nous avons visité Paris pendant 3 jours. Avant notre excursion à Paris, nous étions camarade de classes, mais pas vraiment amie. Oui, je suis arrivée ici toute seule avec une connaissance avec un étudiant de mon université. Le premier jour, ici, je suis arrivée ici à 18h, c'est un peu tard du jour.

Le jour suivant nous étions dans l'escalier de notre bâtiment, et nous étendions l'anglais et nous nous sommes dit quoi l'anglais ! et c'était très choquant, la semaine à Paris et le premier jour ici c'était tout en français. Sur les escaliers et j'ai dit à le groupe de fille et j'ai demandé vous êtes américaines ? et elle me dit « oui » et toi ouiii.

Judith : : En anglais ou en français ? En anglais ?

Lisa : Et après ça nous avons rencontré d'autres américaines de la côte de l'est et 2 canadiennes qu'on est américaines. Les canadiens ne vous pensez pas qu'ils disent nous sommes pas américaines. C'est très similaire et une fille de Californie, même si nous ne venions pas du même état ? nous sentons les mêmes émotions. Vous êtes des États-Unis et moi aussi, nous pouvons être ami. On fait des amis, des amistad, amitié. C'est un peu bizarre comment on fait des amis ici. Je pense que c'est le même groupe d'étudiant était dans mon université au Wisconsin, je pense que je ne serai pas ami avec le même groupe. Je pense que c'est un facteur de convenance. C'est un peu bizarre, chaque fille, chaque, femme a sa propre façon de penser. Nous fonctionnons comme un groupe d'ami, ça marche. Mais après je pense que quand je retournerais aux États-Unis, on ne verra pas beaucoup.

Judith : : pourquoi pas ?

Lisa : Parce que nous habitons très loin, le billet coûte chère, mais on peut contacter sur facebook.

Judith : : C'est un moment spécifique que vous partagez une expérience. Vous vous identifier dans le même groupe.

Lisa : Nous sentons la même émotion, de manquer la famille, le système américain. Nous pouvons partager notre expérience ensemble, nous pouvons donner des conseils à chacun. Tu fais ça, C'est un processus de comment savoir faire quelque chose. Ça fonctionne.

Judith : Vous avez eu la même expérience ou vous partagez avec les autres comme ça les connaissances.

Judith : Marcy.

Marcy : Avec une amie et avec une nouvelle amie. C'est très différent. Quand je choisis à cali à Colombie. Nous sommes très différents, il y a de l'impatie. Nous étions amie avant et on est colombien et nous avons la même culture. Et à mon université je l'ai vu avant mais je ne l'ai jamais parlé, jamais communiqué.

Hui-Ling : Par convenance.

Judith : Par hasard ?

Marcy : Et une amie par circonstance, c'est très différent, car je crois que l'amitié (l'amistad) ce donne, c'est naturelle, un procès naturel. On connaît lentement ami avec l'autre personne sans avoir un plan de devenir amie. Je crois que l'amitié c'est quelque chose de naturel, on ne force pas. Ici, je peux voir les 2 côtés, j'ai une amie avec laquelle j'ai eu une amitié qui s'est déroulé naturellement et j'ai déjà terni (pas sur) avec elle avant et comme amie, on a décidé de venir ici. Et de l'autre côté, c'est la circonstance, la situation. La situation a fait l'amitié, c'est différent.

ANNEXE

Judith : : Un peu comme la situation avec toutes les américaines, canadiennes.

Lisa : Beaucoup d'étudiant eramus : les brésiliens, les australiens ont dit la même chose que tous les américains venaient ensemble comme un groupe. Tous les américains viennent comme un groupe. Tous les américains rencontrent ensemble.

Judith : Et alors vous avez des commentaires, des histoires ? Vous utilisez les autres comme ressources, pour connaître la culture, comme référence. Oh c'est fait comme ça. Pour posséder un peu.

Ting : Quand je suis venue ici je connais un chinois qui est déjà ici depuis un ans ou deux ans. Demandé des conseils sur le wifi, le ponk, le téléphone. Sans eux, c'est plus difficile pour moi de régler, d'arranger toutes les choses de moi-même. C'est une aide pour moi.

Hui-Ling : C'est un peu le même problème, comment tu fais le téléphone portable numéro. Je ne sais pas toutes les choses, car je n'ai pas cherché en Corée. C'est arrivée ici, j'ai demandé à une enfant, elle habite ici pendant 12 ans. Je lui ai demandé, tu n'as pas, tu sais tous les choses. Quand tu étais en Corée tu n'as pas étudié le français, pas beaucoup. Je ne sais pas. Le premier cours de grammaire, c'était très difficile et je n'ai pas compris bien.

Judith : : Ça casse la tête.

Hui-Ling : Et j'ai trouvé un garçon qui est coréen il fait bien grammaire, en coréen.

Judith : il fait bien...

Hui-Ling : Tu as besoin d'expliquer en coréen, car c'est mieux pour comprendre. C'est mieux pour comprendre.

2. Transcriptions des groupes EE-1 et EE-2, EMU, juillet 2015

EE-1E : Groupe 1, les États-Unis, expérimentale
Date : 16/06/2015 Heure : 11h13
Participants : Asmae, Shea, Al, Abel
Séance : 1
Thème : l'ethnographie

Judith: Today we're going to talk about somethings that we didn't all do, but that's ok, but maybe Shea you can start by telling us a little bit about what we were supposed to do, and tell us about what you found. Or, um, maybe you can even show us your picture.

Shea: (inaudible)

Judith: You see, you see

Shea: this photo?

Judith: tell the rest of the group first of all what was the assignment? What was the homework?

S: This assignment, just find the picture of your home town, (inaudible) maybe someplace. Describes a picture says something about culture in your home town.

J: um hum, yea, very simple, and something maybe that's very normal for you, but maybe not so normal for people who are not from your home town or family or from your group.

J: You can do it right now? You have an idea? Anything, yeah. Like let me give you one example and then I, let's talk. In the group that I did before this one student picked out... she was from Russia and she picked out, um in the balcony of her apartment building they would hang out their clothes. She just talked about, that is how you use the space in the back of the balcony to hang clothes. And sometimes it is different for different cultures right?

M: um hmm

J: So we may not do that here in American culture because we have, you know, we are more used to using dryers or whatever. So anyway, we had a conversation about that and she took a picture of very normal thing, right? It is not the most interesting thing but it is interesting because it is very normal for her, right? so it was kind of like something like that. So, let's hear about yours, tell us. on their oh, is it possible the phone? that's a good question.

S: This picture is a church in my home town and now my mother and I go there every week and weekends. She need to pray because she believe there has a god in the world. I don't believe, I just come with her to go with her this is a kind of Russian built church it has been built about a hundred years ago,

J:A Russian style?

S: Yea it a Russian styled church in my home town.

J: Wow is it a Catholic church?

S: Yeah.

J: OK, do you all want to see?

ANNEXE

S: Church below the stone and that were, but in last year. Has a lot of light and the other things has also rebuild now. that this church is nothing much in China just because it is famous in my home town. Because Russians, this why, this why it's a famous one.

J: Interesting, and are there a lot of believers that go to this church?

S: (Inaudible)But that church not open all the time. It's also have someone, some visitors from America the others want to see it and also you need to buy the tickets from Monday to Friday.

J: You have buy tickets to go to the church?

S: It's not very, it's not very expensive you change to US dollor maybe one dollar.

J: uh huh.

S: yeah so just someone to have see it, but if you want to pray you just can go there on weekends.

J: uh-huh

S: because weekends it's a free, the others it needs a tickets.

J: Interesting. Do you all have questions for her? What do you want to know?

S: (inaudible)

J: No, They need to think about it.

X :Why this church (inaudible)?

S: Just because, it so hard to say. (Inaudible) five hundred years ago, China and Japan has a big Fight.

J: Um Hmm

S: you know that?

J: Um Hm

S: At that time it's a lot of Russian, a lot from Japan or Korea come here. Also in my home town it's very near to Japan and Korea and also near Russian. So, so someone will, when the, when China, Chinese people have a big fight with the Japanese one, a lot of countries have past to against with Japan. So at that time a lot of Russian come to my home town. Then leave here about 100 years ago. 100 years a long or maybe long that this one. So that they a lot of kind of Russian still (inaudible) church or restaurant that still until now.

J: That's not very long ago really, right? 100 years ago, I mean

S: So there are someone want to see the church or the others just to record some history at that time.

J: To remember.

S: yeah

J: Hmm, interesting. Guys, do you have any questions? Do you think that shows any cultural values in your home town.

S: Yeah, it does a shows.

J: How so?

S: Because until now it you know that the building, the built in, has been built about, about a long long time. But it is also (inaudible) they want to destroy it.

J: Right, right.

S: Just because place that they feel if you build, if you use the stone or the other kind of material to build a new church now, no one can, no one can make sure about 200 years after or 100 years after the church still be there. Just because they sold this church, its very famous. A lot of one believes there has a religion always on to the pray on weekend go there.

J: Um-hm, good. thank you. Did you all find something?

Shea: Yes

J: Did you want to go next?

Shea: (Inaudible)

J: Yeah, yeah sure or you want to pass it around? OK, so.... oh my gosh.

ANNEXE

J: What is that? Are those people?

J: over one million people.

J; Oh my gosh. OK Asmae, tell us about this. What's a... what's happening here?

Asmae: This is the (inaudible) mosque.

J: OK.

Asmae: We have 300 Mosque in the world one in Palestine, one in, two in Saudi Arabia. The the most famous mosques are this mosque was built um, 1040 years ago. no more, more than 2000 years ago (inaudible).

J: Then it got bigger, expanded? OK. What do you do in the Mosque? What are the people doing?

Asmae: Worship.

J: Worship. Like what, ah... Can you describe in detail? Because I've never, I've been in one mosque. I don't know about you. Have you guys been in Mosques before?

: Yeah

J: Are you religious? No? Tell us exactly what happens? we don't know.

Asmae: Um, people pray. Ahh, or they can, um, the Imam can speak to person who stand and speaks and guide people.

J: He's called the Imam?

Asmae: Yeah.

J: Is it a holy person?

: Imam is like a...

Asmae: No, is is a regular person, person.

: (Inaudible, multiple people)

: Huge numbers (inaudible) the religion, and he give, give us recommendations: you have to be, you have to do this , you have to do that , don't do this , don't do that.

J: So advice giving, advice.

J: Is it the work, their life's work to work with the Mosque?

Asmae: No.

J: No? Does the imam...

Asmae: It can be a doctor or an engineer or anything.

J: tell us more.

Asmae: Um, it can lead maybe in one prayer he can lead people and stand in front of them and lead them to pray. They pray as a group.

J: um Hm. And is it always a man?

Asmae: Yeah.

J: Yeah. Why is that?

Ad: in that area, no.

Asmae: the Imam should be a man.

Ad: Imam? do you mean Imam?

J: Imam, yeah.

Ad: Imam should be man.

Asmae: why should be?

J: Yeah, Why? Why is it a man?

Asmae: 'Cause in our religion, the ah, woman can't speak loudly in front of, ah, men.

Ad: A lot of people.

ANNEXE

Asmae: Yes, in front of men.

J: In any, in any um, in any situation or just in the mosque or...?

Asmae: No.

Ad: Mosque, Yeah.

Asmae: Maybe in the mosque specific.

J: Specific to the mosque?

Ad: Yeah.

J: OK.

Ad: When the woman pray, they pray for it the same mosque, but in different rooms. Like a, as a group too.

J: OK.

S: So this means the woman and men should separate?

Asmae: Together, but the men in front, and the woman...

Ad: The first line should be man, man. Man, man, and after that: woman, woman, woman. In that order. You can't mix them together.

J: Oh, OK. So one line of men, then a line of women?

Asmae: No. Men, men, men, until the men finish, then the woman. Or the, some mosques have different places but the room is one.

Ad: Yes, hear the voice the song.

J: This is Abele. You guys have to say your names. I know its hard to remember. Later on I will be listening. I'll think: "oh, I don't know who is who."

Ad: What about a the second of this culture events in the west of Saudi Arabia. We just sing and dance.

J: Let's see. Oh, with big drums.

Ad: Yes.

J: OK. There is carpet on the floor.

Ad: It's time. they use at the weddings or the special occasions, like the (inaudible) or something.

J: This is important in your culture isn't it? The carpets?

Ad: Carpets.

J: Yeah, you know carpet?

Ad: Yeah, I know carpet.

J: But it seems important to me; the making of carpets or using carpets in your home or... Yeah go ahead.

Ad: A lot of people make by their hands.

J: Really? Have you done that before?

Ad: No.

J: No. Have you done that?

Asmae: All people, basically all people.

Ad: All the people.

J: OK. Like grandma, grandpa?

Asmae: No, I mean people who are still live in small villages or something. Not the people who lives in the cities.

J: OK, it's like an artisan type of thing? Do you know the word artisan?

Asmae: No.

ANNEXE

J: Artisan is like um, Art. You know the word Art? So it's a special hand craft of certain people, we call it artisan. certain people may specialize in, whatever, pottery or crafts, something. OK. Interesting. OK, good! You want to add anything else? Do you have question maybe?

Asmae: No

J: No? Do you have carpets as well in China?

S: Yeah, carpets is no. It's just about. (Inaudible) Like the scarf

J: How so?

S: A lot of patterns is also have some traditional patterns and the material is like (inaudible) scarf of the others and not so heavy.

J: Yeah, ah for the carpets?

S: Not so heavy.

J: Really? Ah, OK.

S: Because in China the carpet has a something (inaudible) is kept separate, is not a same one.

J: Really?

S: Yeah, is not same one.

J: Where do you put the carpet? On the wall?

S: lot of (Inaudible) not a lot, just several (inaudible) in China (inaudible) to the wall or to the table, maybe the dining table, or in some frame.

J: Oh, yeah. OK. Oh, that is interesting, I've never seen that before. OK, what about you? what do you have to show us? or tell us? This is Abele.

Ad: I would like to tell you about specific day in my country.

J: OK.

Ad: Ah, is related to my religion. It's called (inaudible). Yes.

S: What is the name?

Asmae: It's in the Arabic calendar.

Ad: Yes, in Arabic Calendar

Asmae: (inaudible) is the first. It's like January.

Ad: Yes.

J: Asmae, Say your name first.

Asmae: Asmae. (inaudible) is the first month of the Arabic Calendar.

J: When is that?

Ad: I don't know in English is would be...

Asmae: Different.

Ad: It's different.

J: Different

Ad: Different Calendar. So is would be different each, each years would be different.

J: OK.

Ad: Because the different calendar between Arabic Calendar and English Calendar.

S: So is there the normal calendar you use?

Ad: No, no, no.

S: So is a, it's also the similar like the Chinese traditional?

Ad: No, its different.

S: (inaudible) every year has different day.

Ad: Yes, we use different one. No like, like you.

Asmae: No I mean its not um (inaudible) its not a necessary that ah, for example the first of a January, will, will match the first of (Inaudible) in our calendar.

J: Um Hmm.

Asmae: It may be the, may be the first of mahadrim will be in the third of march, something. It's different.

J: But is it based on the the moon?

Asmae: No our, our Calendar based on the, on the prophet. the prophet came, when the prophet start, Ah...

Ad: Born.

J: Oh when he was born?

Ad: Yes

Asmae: No.

J: No?

Asmae: No. When, when he started telling the people that they should be Muslims and...

J: Yeah, we say maybe when he started prophesying. Right? Yeah. Oh, so this was the beginning of the calendar year.

Asmae: Yes, its a 1040... 36 years.

J: So it's not a cycle, its just a line.

Asmae: Yeah

J: So that's different you know?

Ad: Yes.

J: Do you understand what they are saying? No? So you have the Chinese one, is the cycle, so its like a circle right?

:Uh huh

J: Every year, you know, every number of days it starts over again. But this one doesn't start over.

Ad: No

J: Its a line.

S: Oh

Ad: Yes, it's different.

Asmae: The first day start when prophet Mohommed start ah, Propheting.

J: Prophesying.

Asmae: Prophesying.

J: Yeah

Asmae: (inaudible)

J: And what's, what's today? What's, what would we say is like.

Ad: today what. because I'm here (Inaudible)

J: What's that mean?

: What does that mean?

Asmae: eighth month of the Arabic Calendar.

Ad: Yes, Eighth month.

Asmae: We have (Inaudible)

J: Oh but it is cyclical then, it does go in a circle?

Asmae: Yes, it's twelve month.

ANNEXE

J: OHHH!

Asmae: It's twelve month, but I mean the beginning of the calendar. We start counting this calendar.

J: OK, I understand, so its not a line its a...

S: So, so, so, the day and the month is the same maybe 12 months as a date?

Asmae: Yes twelve months.

S: As you count the days its not a different.

J: Oh, and the year is different.

Ad: But still eleven month.

Asmae: Twelve.

Ad: A twelve, but...

J: What month? But right now we are in the eighth month?

Ad: Yes

J: But here we are in the sixth month... OK.

Ad: Its English calendar is maybe is more than Arabic Calendar.

J: Its Abele.

Ad: Yes, more than Arabic Calendar around 15 days or something like this.

J: Oh, OK.

Ad: So every years you add, yes.

J: So (inaudible) keeps shifting, yeah.

Ad: Yes.

J: OK, OK, interesting, interesting. Are there seasons in the calendar?

Ad: Seasons, yes.[00:20:14]

J: Seasons like.

Ad: Like.

J: Holidays and...

Asmae: Yes.

Ad: Yeah.

J: Things that mark, you know... Yeah, OK.

Al: You have to.

J: Al, Uh Huh

Al: after Ramadon.

J: Right of course Ramadan.

Al: And a, And a, (inaudible) in this a biggest Mosque.

Ad: Yes, after...

Asmae: People perform (inaudible), the pilgrims come to, for all around the world, come to Saudi Arabia and to (inaudible), basically to...

Ad: To do practice.

Asmae: To practice it.

J: And that means to pray?

Ad: To pray.

Asmae: No, not to pray

ANNEXE

Ad: It's kind, kind of pray.

J: Umm, tell us, Al tell us about it. What, what are you...?

Al: (Inaudible) to pray. but there are many like acting. Like activity to do.

J: OK.

Al: Like a Muslims acting.

J: Activity, what's one activity you can tell us?

Al: Like one (inaudible) seven times, seven circles.

J: What's the Kaba?

Al: It's a black...

Asmae: I will show her.

Al: It's a black area in the middle.

J: A hole. No? A hole?

Ad: No.

J: What is it?

Ad: Yes.

J: What is this thing?

Ad: Let me see, yes that's one.

J: Its a box?

Ad: Do you the Black the box, when I want to pray here I have go that way, where is that (Inaudible). Like when I in United State, all people have to pray this way. And the people in the other country have to pray like this one. It depend where the (Inaudible) is.

J: So you look, OK, so, Maybe the... what is it called?

Asmae: Kaba

Ad: Kaba

J: Kaba is that way so we have to pray that way.

Al: All people

J: Which way is the Kaba, do you know?

Al: Yes.

J: Where is it?

Ad: There's many (inaudible).

J: Al

Al: When the, when the sun, sun rise, this a, the Kaba.

J: The east

Al: East. yes east

J: In the east, do you know where the east is here?

Asmae: I cannot find.

Ad: I have, I have program in my cell phone. When I need to, when I go to the hotel or something like this, I...

J: Where the east is.

Ad: Yes, where is east is, where is the Kaba is, the specific like here, here a little bit. You have to pray this way.

J: OK. What is this thing made out of? What's the material?

Asmae: Made of blocks.

ANNEXE

J: Blocks?

Al: ever since when Mohammed came, or before, for maybe (inaudible) thousand years ago.

J: It's a block that was there?

Asmae: No, one prophet build it with (Arabic word) and then when angry prophet came he, he rebuild it thinking, it still the same shape, the same material. No one is allowed to destroy it or do anything to it.

J: Um Humm.

Ad: I would like to add something.

J: Abele.

Ad: Abele yeah. You know why we build that building?

J: No.

Ad: Because we believe my god. That's, that's one thing is all my god. So, when I want to thank my god, I have to (talking in Arabic together to find a word).

Asmae: Yes.

Ad: Yes.

: (mumbling).

Al: It's this a specific...

J: Al

Al: place?

Asmae: It, it doesn't belong to anyone.

Al: To (inaudible) to , to pray or do anything to that, it not specifically the (...)

J: It's not specifically what?

Asmae: That god is here

Al: God is not here.

J: He's not there.

Al: But this (...) place because Mohammed was here.

J: It's a holy place.

Al: Yeah, like holy place.

J: But its not... your saying though that it's the house of god.

:(Inaudible).

Ad: We call it house, but, it nobody inside it. But we believe, this house related to my god.

J: Umm.

Asmae: It's the... Every mosque is belong to the god.

J: Um Hmm.

Ad: (...)for my god.

Asmae: Yeah, no one can say that no today not going to pray in the Kaba or, its mine, no its, its...

J: Oh, it doesn't belong to people.

Asmae: Yes.

J: It belongs to god. What questions do you have? I'm sorry, I'm asking all of the questions (laughing).

Asmae: It's OK.

S: I want to know what time when you, you go to that place (...)?

Ad: What time?

Asmae: We have five prayers a day.

J: Asmae

Asmae: Yeah, we have five prayers a day. Um we can go any pray, to pray any time.

Al: But a...

J: Al

Al: A (inaudible) is biggest all day. and uh, and uh, and uh, for twelve, twelve, twelve month of the calendar.

J: The twelfth month, OK.

Al: Twelfth month of calendar.

J: So you were talking about the first month of the calendar year, right?

Al: Yes.

J: And now you're talking about the last month?

Al: Now the last month.

Ad: No. I speak about, I spoke about (inaudible)

Al: (inaudible)

J: Right, you're right before, so what... is this called the last month of the year?

Al: (inaudible).

J: Hmm. What does that mean in English

Al: In English?

J: What do you think?

Asmae: The month that people perform the Hedge.

Ad: Yes.

J: Hmmm.

Asmae: The only month. You can't perform a hedge in, in that a... month.

J: You can't?

Asmae: You can't.

J: Ohhh.

Asmae: Only at "hedge."

Ad: Specific practice for...

J: Abele

Ad: Yes, specific practice for the specific kind of religion, I mean like I can't do, I have something, in that day I have to do it... in that day specific. I can't do, do it to (Arabic word) any day. Like this. So specific day.

J: Mmm Hmm.

Ad: And after that I can go to pray, but I can't do that same... that thing, I have to do it in that day. Because that day specific for that day.

J: Umm Hmm.

Ad: (...)

J: Did that answer your questions?

S: no

J: Ask your question again (laughter). Ask again.

S: I mean, I know you have five prays a day, (...). But I means do you have some special day when you must go to that place do the pray. You don't have?

ANNEXE

Al: (...), just pray.

S: No you must go there.

Ad: The whole...the whole life

Al: You must no?

Ad: If you have ability to...

J: Can you all say your names before you talk?

Ad: Abel.

J: Thanks.

Abel: If you, if you can go there to pray, it's good for you. In whole your life at least one. In whole your life. But if you can't.. OK, no problem. But to prefer to go there. It's good for you.

J: Have you all been there?

Asmae: I'm living there.

J: You've lived there? OK. You too?

Al: No

J: But you've been there?

Al: Yes.

Abel: Yes, I have been there but I didn't do practice at hedge.

J: OK. Alright. So what would you like to tell us about, Al? Show us. Did you have a picture?

Al: Yes, I will show you.

J: Show us the picture, yeah, yeah. In Saudi Arabia, does everyone practice the same religion? Is it the religion of the country?

Asmae: The official religion

J: It is the official religion.

Asmae: But people from outside came with their own religion.

J: OK. So if I wanted to live in Saudi Arabia and I didn't have any religion that would be OK?

Asmae: Yeah

J: Or if I had a, if I was a Christian like Shea's mom, then that would be OK?

Asmae: Yeah

J: OK. Hmm.

S: What if in Saudi Arabia, someone don't believe the religion.

J: No.

Asmae: Maybe in their hearts, but no one have ever said, "OK I don't believe, I'm sorry I don't believe in god." Maybe in their hearts.

J: OK.

Al: Most people wear black, because it was the party. All places, wear black.

(Multiple Speakers. hard to follow.)

J: OK, wait let's have one conversation though, this is good. Tell us what you were talking about, then I want to go on with your, your, comment.

S: I as, ask her, I see some people... some, some woman from Saudi Arabia they don't wear (inaudible) this kind of clothes and they don't wear the scarf. They can also eat some, eats some meat, maybe beef or some lamb, by, it's not from the Arabic market (inaudible).

Asmae: We can eat from the Arabic market, as long as it's not pork.

ANNEXE

S: It's not pork?

Asmae: We can eat. Yeah. I mean the way you wear, the way you acts, its related to (Inaudible). No one can... I mean in, in our religion, you have to wear (inaudible) this kind of scarf or something.

J: Like the one you have?

Asmae: Yes.

J: What is the name? (inaudible).

Asmae: Hijab

J: Hijab, OK.

Asmae: But some, some woman don't and its related to them and their, and their, and the God. God will punish them.

J: What's the story about the scarf? Why aren't the men wearing scarves here?

Asmae: Ah, It's because in our holy book it says that, ah...

Abel: (inaudible)

J: Tell us! I mean I really, I don't know if you're wondering, I wonder...

S: (inaudible) How in Saudi Arabia the girls cannot show the skins to the others, but I don't know why.

Abel: Yes, Yes, Yes.

S: I don't know why.

J: Right.

Asmae: Except the face and the hands.

J: And the hands... hands, yeah.

Al: This in the, ah, Koran.

J: In the Koran. In the Holy book.

Asmae: Basically, to, to, (inaudible), by the men, and...

J: For protection.

Asmae: Yes.

J: Do you think that's a good translation? Uhhh? Tell us more, What do you think? Abel?

Abel: When I born, I born with Islam religion.

J: When I was born.

Abel: When I was born.

J: Um Hmm.

Abel: I, I have Islam religion, I had Islam religion already, so...

J: Whats this religion?

Abel, Asmae: Islam

J: Oh, Islam! Yeah, OK, Islamic, yeah OK.

Abel: Yes. Ah, I think it's, it's normal when I say woman wear a clothes like that. Kind of... it's, it's that woman... it's like queen you know. Something is have high value, nobody can speak with her, nobody can tough her. And Islam always take care of the ladies, you know. So, because that she wear, she wear (Inaudible). Like a queen or something like this. And I always...

Al: depends on the culture (inaudible).

J: What's that Al?

Al: depends on the culture.

J: Depends on the culture.

Al: (...) and Egypt and... a lot of Arab country, (...), but they don't care about the hajib.

ANNEXE

J: Oh, they do something different. Yeah.

Asmae: Its related to them and the God. The god will punish the, them, or...

Abel: For example (Inaudible) they should wear it.

J: They have to.

Abel: Yeah, they have to, most.

J: Is it the law?

Abel: Yes, yes.

J: Is it the law, like in the...

Asmae: Our law is our holy book.

J: OK.

Al: But in, for example in Lebanese, or Egypt, Egypt... your choice. You are to wear or not.

J: OK, OK.

Al: Yeah, but they are Muslims.

J: But they are Muslims as well. Yeah, so they follow the same religion.

Al: Yes, they are all the same.

J:OK. Now you were saying there's more than one religion in your country Abel.

Abel: We are all Muslim, But we have something different. Some, I don't know how can I explain it in English, but still we have different celebration (Inaudible) religion in my country. For example, the (Inaudible).

J: Um Hmm, the first month.

Abel: Yes. most people wear black because...

Al: Denomination it's called.

J: OK, different denomination of Muslims.

Abel, Al: Yes.

J: Yeah. So same religion but...

Abel, Al: Yes.

J: Separate

Al: (inaudible) Branch

J: Branches, Yeah.

Al: Of, a, Islam.

J: OK.

Abel: Yes, and we, we...

Al: First you have eight denominations.

J: Eight?

Al: (inaudible)

J: Al, Uh, Huh.

Al: Every, every denominations has different, ah, about their religion rules. (inaudible) Islamic. But not think different.

J: Mm, Hmm.

Al: Small differences.

J: Small differences, yeah. Like in maybe in Christianity we have many denominations.

Al: Yeah, like that.

J: I don't know, your, you know about that a little bit? No?

ANNEXE

S: Nothing?

J: Nothing. Maybe your mom knows about that.

S: Maybe she know but I don't know.

J: Yeah, well Catholicism is one denomination.

S: Uh Huh.

J: You can also say there's other types of churches like a Lutheran Church, a Methodist... have you heard of these before? Prote..., well there's Protestant churches. There's different... They all believe in God, they all believe in Jesus, but they're different.

Abel: Um Hmm, Yes.

J: Yeah, Different points.

Abel: Different points, yes.

J: Brought out a little bit more. OK, so tell us about yours? Your picture?

Asmae: (Mumbling)

J: OK Al, tell us about this. You said this is Dohada?

Al: Yeah, this is... I will show you why it's called Eid Al-Adha.

J: I don't know what that means (laughter)! I just repeated your work, I don't know what that means. I have no idea. OK.

Al: This is... it's called Dohad.

J: Oh, Dohad. Oh.

Al: It's like a wall or anything. They Eid Al-Adha

J: Wait after what?

Al: After Eid Al-Adha

J: And what is that again?

Al: Eid Al-Adha, it's biggest ah....

Asmae: Ceremony.

Al: We talked about it.

J: I know it's just I can't remember the words (laughter)! You, for you its normal. I don't know about you? Do you feel the same way as me? I can't remember the words.

Al: We talked, we talked about the biggest...

J: I know, but!

Al: the biggest Eid Al-Adha days for Muslims.

J: OK.

Al: Eid Al-Adha

J: Do you remember that word? No?

: (Laughter, Eid Al-Adha)

J: I know. It's hard, because were not familiar with the words in Arabic. For you its normal like whatever. You know: Christmas, new year's, ahhh, you know, whatever... OK, So.

Al: Yeah, this, after Eid Al-Adha my city.

S: It's a lot. I cannot remember.

Asmae: We just practice Eid Al-Adha in the last month.

S: Uhh Huh.

J: When they go seven times around. Yeah, OK. Celebration. Celebration?

Asmae: They practicing, religions practice.

ANNEXE

J: Religions practice. OK.

Asmae: Their ceremony is celebrating, maybe the end of the year.

J: Oh, new year's, maybe.

Al: After Eid Al-Adha they do this, I think this, the biggest celebration in my city, um they do a lot of activities. And this it's called the Dohallah. Because this, like this, they make for the child and small bowl and they... ahh, a plant or flower anything. And ah, they throw it in the sea, because we get it in the beach, there.

J: OK.

Al: Eid Al-Adha activity.

J: Like what activity?

Al: Eid Al-Adha

J: Say the word again?

Al: Traditional, traditional.

J: (sounding it out)

Al, Asmae: Traditional.

J: Traditional! OK, Traditional. Oh... what does it mean? What's the significance.

Al: I'm not sure Eid Al-Adha.

J: Now you're wondering, what is this.

Asmae: It's like, ah, in Japan or something when they threw candles in the sea and its flow.

J: Yeah, away.

Asmae: Out to the sea, yes.

J: but the plant, you throw, plant in the sea.

(Multiple voices)

Asmae: In small bowls, small bowls.

S: And this means to pray the next year will carry some luck Eid Al-Adha.

Asmae: It just tradition...

J: But it must have a meaning, you know, it must have some meaning.

Al: Eid Al-Adha They have, they have.

J: It has, it has.

Al: It has, yes, it has. But, oh, I don't know.

J: You go, you go do some research, you bring it back to us next week, you explain to us.

Al: He didn't know about this.

J: He didn't know about this.

Asmae: Me and Abel.

J: Well you go research and come back next week and you tell us what it is. I think it must be something like "plentiful year," you know. Because plants are about growth and life, right? So I would think it's something like that, yeah. Well we've ran out of time for today, so I'm going to stop this, but let's talk about next week what we, what we'll do. How you'll all do your homework. Alright, so I got to stop...

J: So that was our first official meeting with group #1. Three of them didn't do their homework.

EE-1E : Groupe 1, les États-Unis, expérimentale
Date :23/06/2015 Heure :

ANNEXE

Participants : Shea, Al
Séance: 2
Thème : Une expérience surprenante

Judith: So, have either of you had kind of a surprising encounter, maybe with someone here that kind of made you happy or perplexed, or that you didn't like at all. Negative, positive neutral...(Pause). It's hard to think of something? What do you think, Al? Maybe when you first arrived here...do you live with other Americans? Or do you live with? no? by yourself and by yourself? You live with your sister, ok. (Al: with my sister). I don't know, maybe opening a bank account or going to the grocery store, you know moments, just a little interaction with somebody.

Al: yeah, um small things. (J: yeah, just small things. It doesn't have to be big.) Like for example, uh, when I arrived and I talk about that. I went to Dearborn, there was Arabic there. I think Arabic city because (oh, because there was so many people from Arabic countries in Dearborn? Is that what you mean?) yes, and um, when I want to open an account, after I opened. I think I can finish all the processing online or on my phone in my country when you go to the back. (J: everything has to be in person). We can do something, some processing online, but all should be go to the bank, but here easier.

J: what about when you were actually in the bank or in a store, did you have an interaction with a person. That's what I'm really interested in hearing about.

Al: usually the boy is happy and smiling, (J: Ok) and it's not common in the bank (J: in your bank in your country) In our country it's three hours. (Shea: three hours!?) in the city. (J: she's asking why it's three hours). And there is numbers, we should have a number and wait.

J: so when you encountered for the first time a person at the bank with a big smile, how did you...

Al: that isn't common.

J: how did you feel when you were in that situation?

Al: I was feel happy too

J: alright...

Al: and so, I think Meijer,

J: the store

Al: and Walmart. I think that it all. they have all. we don't need go to another store. They have everything.

J: Is that the same or different than in your country?

Al: different, because you have this big supermarket just for food, even for food and small things. But here, everything for cars...everything. Yeah, that's different.

J: ok, good. How about you?

Shea: For me it's a little strange because last week I receive a check, yeah, I don't know who send it to me because I, USPS post office call me. You need to come here to pick it up, but I don't have the car for me to go there is a little hard. So I had to reschedule that one. I receive it last friday. I don't know what it is for, I just receive the mail. I open it, I see it's a check. The number is so huge, it's about 20,000 dollar. I don't know, so it just has my name, my address, my phone number. I don't know who send it to me, so I go to the bank in school. I ask what is this one. They use a very strange sight to see me, so why you receive it? I don't know? I don't know who send it to me. I just told them. This is a

ANNEXE

not real check, if you want to get the money you need to send them 500 dollar to that one and you received it. And why I need to give them about 500 dollar? 7:30

Al: 500 dollar?

Shea: For the man who send me the check, for that one. I use my bank account to send 500 dollar and then will give me the money of the check. Because in China they also use a check, I didn't see that kind of check before. They tell me that this is not a real check, it's just a paper. Someone print it for you and you need to give them the money and the money will come back.

J: doesn't sound good. Did you do that?

Shea: I didn't do that.

J: good. don't do that

Al: they are stealers.

J: yeah, that's somebody who wants to get some money.

Al: somebody wanted to steal me too. so I provide my card and papers.

J: your car or your card?

Al: my card, yeah. and she lives in Florida. She said they freeze her account, her bank account and she should pay by the paypal

J: paypal, uh-hu.

Al I haven't used this ...before.

J: service...paypal is ok, it's ok.

Shea: Paypal is ok, and it's fine.

Al: I ask my friend, he use it. He said some people use it like this. by the email. They send it by email, but he made it by the power point. yeah, because i saw the email should have the name and the email and everything, I think, but the email, it wasn't right.

J: hmmm, it's fraud.

Al: on my phone, someone sent you,

J: money?

Al: yeah, uh because he transferred the money. Someone, he transferred the money and after that they didn't hold it. that was the same. so he finished the ...people with the card and he send the money and nothing, no money.

J: So he sent the money and he was supposed to get something in return? A product or ...he was supposed to

Al: to change the name's car (J: oh, a car as well, oh no), for a car, yeah, he lost around 6,000, by paypal

J: by paypal

Al: they do something like, I tell him.

ANNEXE

J: but usually paypal is ok, cause you, I think they hold the money until you get. They're a third party, so you get what you need. They're a third party so something, I'm not sure. I've used paypal and a lot of sites use paypal, um, a lot of sort of, all over the world. Since I've lived in France I've used paypal and there are companies that use paypal and it's been ok.

Al: but some people do , they trick.

J: they do tricky things, so anyway, so you have this crazy experience (to Shea), hu? So this is fraud.

Shea: um, hm. I cannot understand ever...to see me, I really don't know who sent this kind of check for me. I cannot understand,.... I can just see the address. I also check on the google. This address is about the company address. The company is a real, really there, but I don't know who sent me this. something is missing, something is wrong, I don't know.

Al: write your name?

Shea: yes, write my name.

J: they found you somehow

Shea: I don't know how they found me. I Receive the check, go to the bank...with them. Actually, I don't want to get the money from the check, I just want to make sure who sent it to me. Because maybe there is something wrong. It's the wrong address, I will maybe connect with them, send the check in return. It's a number cannot understand, they think maybe I want to get money from the check, I don't know why?

J: What about any intercultural encounters, something that has happened when you've been here, even in communication with your teacher, or with other students or in um, the cafeteria...

Al: mumbling

J: something that you think that is because culture is different.

Al: different culture, I think there are big culture differences.

J: Or even have you had any moments with a man/woman cultural difference, because you have some rules about, you know, handshakes or things like that. Have you had moments where it's been awkward or,

Al: I, yeah, I wasn't sure about it. I talk to other American people about it, person and I shake his hand, no problem and I was talking with him. And after that his wife came and I shake her hand too, I...

J: oh, you didn't think about it.

Al: It's ok, no problem, ...for her, not for me and I thought it was rude. And I asked the American teacher and she said no problem.

J: Who did you think was rude, you or the woman?

Al: the woman.

J: You thought it was rude for her to shake your hand?

Al: Yeah, I do rude, I think...

J: and so you felt like you were being rude, How do you think she felt she was being? Do you think she felt, thought that you were rude,

Al: No, I think myself,

ANNEXE

Shea: Why you think you're rude?

Al: because I didn't know what their culture was, that's what maybe ...second...told me.

Shea: So, in your culture you can't shake hands with a woman?

Al: not all .

Shea: Oh,

J: and what about here when you thought about that woman. What do you think she was thinking?

Al: I don't know.

J: Can you imagine? Try to imagine what she thought?

Al: Because she didn't shake her hand and I started. Cause when my culture, when someone come and I talk to you, he should shake his hand so he didn't shake her hand and I started. shake my hand

Al: and she said, "No" or what did she...

Al: no, he shake her hand too.

Shea: He stop maybe for few second

Al: I don't remember. I think it's no problem, when I asked American teacher she said no problem. But I felt...

J: But you were worried. But my questions is, you were worried in your head, but what about if you imagine, let's pretend it's you, what she was thinking. What can you imagine, just as an American woman.

Al: Cause I started and I shake my hand.

J: I shook her hand

Al: yeah, her hand and she didn't, she didn't ...she came close.

J: she initiated it? She didn't start it, you did.

Al: I did, I think that's not good for me.

J: oh I see, You think that because you started it that was being rude, maybe she should have started it?

Al: yeah, her choice.

J: oh, ok Hmmm what do you think about that? What do you think she was thinking (to Shea)

Shea: I think maybe for me...

Al: I think I said why...Why I started...

Shea: yeah, why you start it? because maybe in the US, this kind of culture, when a woman sees a man, its a very formal occasion, maybe they will shake hands, but just, for me if I am that people, that person, I don't know you before just the first time i meet you, i shake hands with you it's a little strange...

J: is it for you?

S: For me it's a little strange because it's not a formal occasion, it's just a common, since I meet you just say "hi" it's ok.

ANNEXE

J: just to kind of go “Hi”

S: how are you and how is the day going, that’s it.

J: because for you it’s more formal to shake hands.

Sh: yeah, because in China in our culture also shake hands is in the business affair. Also, this can appear in now, not very useful in the old generation, the old people use that.

J: interesting, ok so if you meet friends for the first time you don’t shake hands. What she around your age (to Al)

S: Maybe

J: yeah, your ages, were they similar? so if you meet someone in a situation like this, would you not shake hands in China?

S: I don’t shake hands with them, but I will ask them, “is it in your culture” but I just want to make sure, I don’t want to be rude with them. I know nothing about them.

J: but in Chinese culture, do you think it a normal thing to shake hands?

S: yes it’s a normal thing to shake hands.

J: ok, these are little things, right? but they’re kind of big actually in our cultures that are different. What about you, does that bring to mind anything that you have, just a little encounter with somebody like that?

S: no, it’s different for me when I go to the market. I do the checkout, buy something everyone will ask me, “how are you today, do you feel well?” because in China we don’t say that, also for example if I meet you, I don’t know you. Maybe I just buy a bottle of water in the checkout, the seller will maybe ask me how are you do you feel well? But in China, we don’t have any connection with the seller. Just do the checkout, pay the bill, go.

J: Yeah, how do feel when people ask you, like, “how are you, are you well?”

S: It’s ok, yeah, it can get on me a feeling, she know me a long time because just right here, I cannot understand myself well. How are you, also the strangers say me, “how are you today?” I don’t know why. It’s a little strange. I think, why are you ask me about this, I don’t know you.

Al: American people do this. I think it’s good.

S: American people do this a lot.

J: When you think of the perspective of the American person, what do you think is like, if you think of one instance where you have this encounter. It happens all the time, right? but and I think about this too when I’m, since I’ve been in France I’ve been used to a different way of greeting each other and it’s true, in other cultures in France, they don’t ask you how you are. So when I came here, again I went to the coffee shop, this man asked me, “how are you? how was your weekend what did you do this weekend?” and I felt, but that’s really personal. Yeah, I did actually. I was like... And then I started telling him and then later on I felt that I had given him a lot of personal information and it actually made me feel bad. I felt bad and I started reflecting on that and it is my culture and I thought, why did he ask me that question? What was he thinking? so I want to ask you the same question. What do you think this person behind the counter, what are they thinking? Like what’s their perspective? Maybe you feel strange, or...

S: Maybe they just think is common ask,

Al: depends on the question

S: Maybe she just asks, “how are you how are you today?” maybe it’s well, but if you say, like you say, “how was your weekend?” maybe I don’t want to answer you. Maybe someone I don’t know. I cannot answer.

ANNEXE

J: that's how you feel, but how do they feel? Try to. It's really hard to imagine, but try to put yourself in their positing and they're asking you "how was your weekend?" what are they thinking? what's in their mind?

Al: they're used to it.

J: they're used to it, yeah!

Al: so they don't feel ...it's habit.

J: it's habit, it's normal.

S: those are common things they ask, maybe the first one is, "how are you today?" and answer and next question is "how was your weekend?" it's connect together too.

J: what do you think they expect from you? What do they expect you to say?

Al: for me no problem I will answer.

J: no but what do you thing. The question is what do you think they expect from you to answer? How should you answer?

Al: I can't, I can uh, I can't what....(laughs). I can't say, "I tell you, sorry" but I think rude to, for me.

J: it would be rude to say, "I can't tell you"

Al: cause it doesn't matter for me whether he knows or not what I did,

J: right, he just goes (makes a hand motion) shhhhruu

S: just answer, thing.

J: What do you think you should, in that context what do they expect you to do? What do you think?

S: nothing, I think it's ok. I answer them. for example if he or she asks me "how are you doing today" I just "I'm good or I don't feel well" it's ok. Just tell she or him the truth. If she ask me "how's the weekend also tell because if I don't answer just how are you today, how was your weekend? they ...the silence. I think it's not well.

J: that's very interesting.

S: I think it's not well.

J: What do you think about that? (to Al) about silence? Do you understand what she said? about silence?

S: If I don't answer, they don't say nothing. I just stay here at the checkout. It's not well.

Al: It's very rude too.

S: I think it's not well

Al: because is you say, "I can't tell you " that's better than silence,

S: but you know for the Chinese students, for us maybe we just are out here for the first time go abroad, we see someone we don't know. we don't want to answer, this is also Chinese students think of, because we don't know them. Why we need to answer them? also this kind of question for American is common question, but for us it's a little personal question. We don't want to answer. It's ok.

Al: but you need to change your culture.

ANNEXE

S: yeah, but I know someone think, "oh my gosh, why you don't answer me?" it's not well.

J: So do you think in this context you both are able to manage and feel ok about it? Like, you've figured it out, kind of. It's just funny that you've brought that up because I felt the same thing just a month ago, when I arrived. I really felt that someone asked me a personal question and I'm American.

S: I think you go to the France and maybe you stay there a long time and maybe something you forgot you know, you don't feel well.

J: yeah, it feels strange to me, it feels like I'm in a foreign country a lot of times and you'll probably feel that when you go back to your country, you forget about things. you get used to things here and then things start to feel very weird in your own country. That's strange.

ANNEXE

EE-1E : Groupe 1, les États-Unis, expérimentale
Date : 30/06/2015 Heure :
Participants : Asmae, Shea, Abel
Séance : 3
Thème : Une expérience surprenante

Judith: So today we're going to talk about again surprising experiences. So this is the second one, and you've got something already, so maybe you can tell us a little bit about what you wrote down.

Asmae: I think I already mention it when I went in the (inaudible) restaurant, and they tries to convince me that it's ok if I eat food. Includes that made of wine sauce, although she knew that I don't eat it, because I already told her that, so, I was a little surprise, maybe angry.

Judith: Did you have a second one, though, cause we did her about that one, which was very interesting. Did you have a second experience, even in the past week, just paying attention to sort of life?)

Asmae: No, I'm kind of getting used to it. Nothing surprise me. (Judith: Nothing surprises you! Ok, alright! Well maybe

J: Shea, what did you have anything this past week? Or general).

Shea: Yesterday I had because today is the last day of July, or June, I need to, I need to pay the rent to my manager about my apartment, but I don't have the (inaudible) about, about my account, so I just go to the ATM machine and get the cash, (inaudible) our cash is about twenty dollars, it has a lot of (inaudible). I go to the city center to tell them how me to exchange . They told me (inaudible) I don't know how to use that ATM, you know that.

Judith: Wait, they don't have a hundred dollars in cash?

Shea: Yeah, because of I get, I get about seven-hundred cash. Each cash is about twenty dollars

Judith: To exchange.

Shea: Yeah, to exchange.

Judith: Oh no.

Shea: That don't have about one-hundred dollars, or every cash, so I just go to the student center and (inaudible) told her I want to exchange my cash, change a twenty to a one-hundred. She told me I don't have enough one , you pay use ATM machine to change it. I just got it (inaudible) the ATM machine, they told me to use again. I don't know how to exchange to from twenty to one-hundred. They use very strange (inaudible) why you don't know, why you don't know so easy...I really don't know I don't. (Judith: So wait, wait, wait, you wanna make a twenty dollar bills into a one hundred dollar bill, or the opposite? Which one?) All of them.

Judith: You want to make all the twenties into one-hundreds, so you can just have seven one hundred and pay your rent, or whatever. Ok. So keep going, what did they say?

Shea: A little nervous, a little nervous, a little nervous because I really don't know to exchange. I also ask for the other students(inaudible) I cannot help you because this is your count. You know, may some, maybe American student or the other one is very, they don't like talk to you with the money with the others. It's in case of personal things. I don't want to talk with you. So I just ask the banker, " why you don't know how to do, it's so easy" .. Oh my gosh, I really don't know! And the banker help me to exchange it, and teach me how to do it. And (inaudible) told me, " do you need it (inaudible. If you don't need (inaudible), you can just keep the money or count, and tomorrow, come here again and I can give you some check or the others to pay the rent" .(Judith: Like a money order, or something like that?) Yeah. Because they think about seven hundred (mumbling), it's a little bit much.

Judith: To do seven, hundred dollar bills.

Shea: To do seven hundred dollars.

ANNEXE

Judith: What questions do you guys have?

Abel :I don't know what, what has made a problem for her.

Shea: The main problem for me is that I don't know how to use the ATM machine to change the twenty dollars, all of the twenty dollars, the total is seven hundred. You know, it's a lot of twenty. One, two, three, four five.....and then seven hundred. Because I think just to use a twenty dollars to pay my rent is not polite in China. It's really not polite. All those things is a change. It's not one hundred dollars cash. I think it's impolite, so I want to someone to help me to change it, but they told me in bank, they don't have enough one hundred cash. They cannot help me to do it. I can change them from the ATM machine, but I just...

Judith: Do you understand now?

Abel: Yes, yes.

Shea: I just get the cash from the ATM machine. I also don't know to exchange them. No one told me.

Asmae: (mumbling) Thirty-five twenties.

Judith: Thirty-five twenties. Yeah, ok. Right, she would've had, oh yeah. Yeah, thirty-five, exactly. So, what question do you have, what insights do you have for her about this situation?) (Shea: So stupid).

Asmae: No, because when I first came here, the banker teach me everything. She taught me everything and kept asking us and she, "you're coming every day, every day, everyday". No, she didn't say that, but I can see it. So.

Judith: In her face, you noticed....

Asmae: Yeah. But I like a blind, I can't see anything, I just want to learn how you do this, so I can learn, because I have to pay my rent, to get cash, to get everything, so I needed to learn and then to (inaudible).

Judith: Yeah. So, in the end, what happened? Did you have to come back another day to the bank?

Shea: I need to come back today.

Judith: Today? It's today. Yeah, at the Union? So what, ok, this is interesting though. So in China, it's not polite to pay your rent in twenty dollar bills.

Shea: Yeah. It's not polite. And also, in China, when we pay the rent, we don't use a check, (inaudible) use a check. We use a (mumbling) or an ATM machine. I can pay the rent use my debit card. Just maybe tomorrow is a, is a day I need to pay. In China, I just, I just need to call my manager and go to her office or his office, use my debit card, switch I can pay it. Just like you buy something in the store. We don't need to pay the cash or the check, because, because the check in China is someone to pay you a lot of money, like twenty thousand or twenty thousand more than this one. We don't use a check more.

Judith: So did you understand her problem. What advice would you give her?

Shea: It's so stupid.

Judith: Noo, but this, but these are the normal things of life that are annoying, right, like in the end, you end up spending a whole bunch of time asking questions, trying to understand how do you do things. When you pay your rent, what do you do?

Abel: I, I always go to the website and pay my rent from there.

Judith: Oh, so it's a different system all together.

Asmae: When you order from any supermarket, it's easier than the bank.

Shea: (inaudible) Our manager is an old Korean woman, so serious. She just only receive the check and the cash. If I pay the cash, I need to have an appointment to her, and they give me a kind of receipt. This mean I (inaudible)...says something you pay this month's rent. If I didn't have appointment, she cannot receive). She's very serious.

Judith: Why do you think she does that?

ANNEXE

Asmae: I have told her a lot of time because I have to (inaudible) card. One's from the Bank of America. Also, my university pays all scholarship to me, (mumbling) summer they don't have it. So, I can in the Chase debit card, I don't have any money, I just have get cash from the Bank of America ATM machine. But in this school, along (inaudible), I need to get some a lot of fee for this, get cash. Also, I have talk with the banker at Bank of America. If I want to get the check, then maybe mail it so me. Just only one check I need to pay about thirty dollars shipping fee for(mumbling).

Judith: Good grief. Oh my gosh.

Asmae: You can, you can exchange it from Walmart or Meijer, Kroger.

Shea: So far. Really far.

Judith: Oh my goodness

Shea: So I realize I have appointment with our manager. I need to pay the cash, because I think this kind of behavior is impolite. If something wrong with a check because I didn't use a check before, I don't know how to write it. If I ask some, they will say, maybe they will think, "this is a common thing you can just write it yourself, you don't need to ask me". Just because money is a kind of serious thing, they don't want to talk more with me. It's a personal things.

Judith: You mean at the bank?

Shea: Yeah. If there is something wrong with a check, my manager cannot receive the money. It's so serious, I don't want to.

Judith: Yeah. Oh my gosh. And you think that American students don't want to talk to you about money).

Shea: Yeah, they don't want to talk about it with me. Also, ask a lot of, a lot of people.

Judith: That's interesting. But in China, is it taboo to talk about money ,or is it ok?

Shea: It's ok, it's ok.

Judith: I would think, well I don't know. What about for you guys, I don't know maybe you are different.

Asmae: In some cases, it's ok.

Abel: It's ok

Asmae: Maybe if someone is standing in front of the ATM and ask me for help, I will not help. Cause maybe some, maybe he's stole the debit card and try to using, because that happens.

Judith: Yeah, that happens. Oh, Asmae. I gotta say your names, I forgot. What do you think?

Abel: No, I always help a friend when I help people when I see ATM and they want help. I always help them.

Judith: But is it taboo to talk about money, in your opinion? Like just culturally or personally for you?

Abel: No. Different situation.

Judith: Ok. Abel.

Judith: Ok, wow. Well I hope you get that resolved today.

Shea: I hope. I mean, I would say just from an American perspective, we're not used to, yeah, dealing with one hundred dollar bills. That's kind of, it's unusual. An unusual thing to give somebody a bunch of one hundred dollar bills).

Shea: Yeah because another thing if I pay the check is very common. That's more common.

Judith: Yeah

Shea: They didn't see a lot of people just to come here get a lot of cash. Maybe a thousand or two thousand. It's not common. This thing(mumbling) maybe there will be something wrong, maybe someone else stole it. It's a serious thing. So they don't think so, I need to get a lot of cash in there. Judith: Yeah, they probably-

Shea: It's not safe.

ANNEXE

Judith: Yeah, yeah, exactly

Shea: (mumbling) it's not safe. Because the bank is at the student center, a lot of people will see me I got a lot of cash and I will put it in my package.

Judith: Yep. Well, be careful. Put it in I don't know...keep it close to your body, I guess. Yeah, ok. What about you? Do you have any surprising things that have happened since you've arrived here? Because you weren't here last week. WE talked about some things

Abel: (mumbling) surprised me).

Judith: Anything really.

Abel: (inaudible) surprise me.

Judith: Tell us, tell us.

Abel: The first thing when I came here, I thought maybe I mention that, I thought American is rich country and very modern city. And also, I thought when I came here first time, I thought all, many people always like to read or to write something. I mean, most people is busy. Yes. And...

Judith: What about any particular experience with an encounter with a person that surprised you? What we could call an intercultural encounter that you feel like, "oh, this is really different". The way we communicate or even something like this, the bank, it's some, it's she's with a person, but at the same time, it's really representative of something that happens normally here that like I'm saying, that we don't have one hundred dollar bills, or you know...but it could be a communication thing as well

Abel: Ok, maybe I can say when something surprise me when I go to everywhere to bank or to supermarket, always the people who work there speak with me politely. Say, "excuse me, may I take your ID or something like this. Use polite words, always use polite words. But in my country, maybe not so much. Some people speak with you in polite way, and here respect people.

Judith: How would, how would that sound if you went to the bank and , how do they speak to you?

Abel: Very, very politely.

Judith: No, but I mean in Saudi Arabia. What happens? In bank, no. It's maybe polite because they want to make business or something like this, but I mean...

Asmae: depends on people

Abel: Depends on people.

Asmae: Your background or something

Judith: Ah, ok. So it depends on the client, the person going in, so, ok. So explain more about that. Abel, what do you think?

Abel: I went to Chase and Huntington Bank and Bank of America, I have account with them, all with them, and every people speak with me politely, I haven't spoken with anyone like that. They want me to have account with them. They want me to put my money in their bank. But in my country, maybe no body take care of you, speak with you like normal person. "I don't care if you put your money in my bank or something like this".

Judith: Or what do you think, you know, let's say you had an exchange that was not, that was impolite in your country

Abel: yes

Judith: What's the perspective? Like how, what is the other person thinking in that situation? How does that influence how they talk to you? Like what are they thinking?

Abel: I think he, the person who work there my country just want to her salary or her salary and that's it. They don't need to help you. They don't need to help you. (inaudible), as usual day, like any customers, want to speak with you. If you put your money, I don't care. If you didn't, I don't care. So.

ANNEXE

Judith: But why do you think they, they act like that, just that they're going to work and coming home and it's just a job or is a different mentality about the job, about work maybe?

Abel: Maybe, maybe, I don't know, because there are many situation, maybe that person has problem with their family or his family, and maybe I don't know, there's many situations.

Judith: It's hard to imagine. Yeah. What do you think?

Asmae: I think it depends on people and the way they think. The way they see their jobs. Maybe he's not happy with his job, or he, he has a problem, as Abel says.

Judith: What kinds of problems to people have?

Abel: Maybe he fought with his wife.

Judith: Oh, ok. He just like-

Abel: And he's the kind of person who let the, the personal life interfere with his work life. It happens also. It depends on the people.

Judith: Everybody's a little bit different. Have you found people to be polite overall, or do you think it depends?

Shea: In here or in China?

Judith: No, here, cause I think you agree, right, the people are polite here? That-

Asmae: Except when they (mumbling), I don't know).

Judith: What about, I mean, what do you think is different, like why is that different necessarily than your country? I don't know about your country in China what that's like.

Asmae: I think it depends on the people, because I see, I go to a lot of, a lot of places in the United States, (inaudible) Ypsilanti, (inaudible), I have an account. I need to pay the tuition to school. And I talk with someone. Actually, I cannot understand what they are talking. Yeah, because there has a lot of vocabulary I don't know, I cannot understand. (inaudible) seems like, she ask me if you understand. If you don't understand, I can find someone maybe who knows Chinese, maybe can translate for you.

Judith: Wow.

Shea: I know this kind of (inaudible) everything happens, because I'm not sure every, everybody center has someone to who know Chinese, you know that. Just give a kind of feeling. If they, if they really don't has a Chinese people to translate for me, I also feel I can come here. Yeah. Very polite, I think. But in China, just this kind of (inaudible) depends on the people. I think depends of the people. Because in China, it also has a lot of that. If I want to go to this (inaudible) to talk with a banker, I want to do something. If I have him come here, (mumbling) depends on the money. Because they can see all, all the things, the computer see how much money do I have in my debit card or the credit card.. If some money is really, really enough, they say I'm rich, they will call someone, maybe the manager, to (inaudible) into the other place. It's a kind of office, or the others will give me some coffee or water. I will seat. They will talk with me, very politely. If I don't have this one, it's not the same (inaudible) just the (inaudible) what do you want to do. If you finish, you can go.

Judith: And that's here.

Shea: Yeah. (mumbling) here is not, is not the same. Everyone...

Asmae: I think it's the same

Judith: You're saying that's in China

Shea: Yeah.

Judith: Oh, ok, ok. But here, you think..

ANNEXE

Asmae: They treat everyone as the same. They don't think, they don't depends on the money, who you (mumbling), maybe the rich guy is treated very politely. They don't have enough money, I don't want to talk with you. They don't have this kind of (mumbling) here.

Abel : Is here like that

Asmae: I think

Abel: the United State. Because in my country, we have like a....

Asmae: Even here.

Judith: Yeah. I mean I think there's preferential treatment toward people who have more money, but we pride ourselves in having a sort of a middle-class, a large middle-class, so there's a lot of people sort of in the same..

Asmae: Yeah, but if..

Judith: Service round(mumbling)

Asmae: for example and a very, very VIP. They will take care of

Judith: Absolutely

Asmae: Everywhere.

Judith: Everywhere, everywhere. Money, they say money talks, right? Yeah.. So, but, I think when you're in a situation where you're in a student center, or something, all students, you know, are paying tuition or whatever, so they're more or less equal, or you know, a bank that services middle-class people. It's kind of the same people that are coming in. So, yeah, I don't, I mean it's a good question. I don't know, I'm not a specialist on you know, these types of things

Asmae: (inaudible) must treat the VIP person the way they do because otherwise he's gonna take his money into....it will be their loss.

Judith: Yeah, yeah, exactly. Yeah, interesting, so...What about in just the general like when you're the bus or you're transporting yourself to different places, is that the same kind of politeness that you've experienced in general? Those kinds of cultural norms?

Abel: I don't have enough experience with this situation.

Judith: Oh do you have a car?

Abel: Yes.

Judith: Ah, ok

Abel: But, I think it depends.

Judith: It depends.

Asmae: It depends on the people because you can't say, you can't generalize that in the US, all the people are impolite and in another place, they are not. It depends on the people.(Judith: Absolutely. Yeah, you're right. Good. Did you think of any other stories or comments that..

Shea: I didn't understand the...

Abel: She was impolite.

Judith: Do you understand now?

Shea: I didn't understand.

Judith: Tell her again.

Asmae: Two of my friends went to the (inaudible) center to ask a lady something. They want to ask about, she didn't speak to them. She said, "I don't want to speak to you, you don't know how to speak English.

ANNEXE

Shea: Is someone work in at the (inaudible) or your friend?

Asmae: No. My friend want to ask (inaudible) lady.

Shea: Oh, I see.

Judith: Interesting, so let's imagine, yeah I mean, this is something...

Asmae: If I was they, I will know how to answer this. I will tell her that I'm here to learn English. If I were perfect in English, I will stay home.

Judith: So you feel, so you feel angry for them.

Asmae: Yeah, definitely. Because we are here to learn English. If were are perfect, home.

Judith : Well let's imagine this woman. What is provoking her to say that? Why do you think she says that to them?

Shea: She's rude. I think maybe...

Judith: Maybe, yeah, I think it's rude too, but apart from that, but if we get into her, her brain, what do you think? Abel?

Abel: Well, I met twice that lady and...

Shea: Second one. I think.

Judith: You think he knows.

Abel: I went there.

Judith: Oh no (*inaudible overlapping dialogue*) ...Tell us

Shea: Speak with her, but I didn't care about her, I just speak with her about my, my problem. I would like to fix my problem. She was impolite with me, but I don't care, because I thought she speak with all people like this.

Judith: Ok.

Shea: She has a problem when he speak like when he speak, always speak loudly, or impolitely. I don't care. She was impolitely with me.

Judith: But you did it anyway. You just kept talking.

Shea: Yes, I speak with her.

Judith: How did you decide to do that? What made you just?

Shea: You can change a person a little bit). Because she will help me to fix my problem.

Judith: You had motivation, right? Yeah, yeah.

Asmae: She refuse to help them because they don't know how to speak English. They are learning.

Judith: Yeah, it's tough.

Asmae: It's her job to be nice, I think, but when we talk to someone else, (inaudible), they said she speaks with everyone like this. I told them, this is not an excuse I can be rude and you can say all the students speak with all the people like this. It's not an excuse. Judith: So let's go to her brain though. What do we think is actually happening in there? So, obviously to us, we experienced rudeness and we're angry at her.

Shea: I think maybe (inaudible) that woman will think she cannot understand what those student talking. Maybe she will say that (inaudible) that woman will think she cannot understand what the student talking. Maybe she will say that. Yeah, because some of these (inaudible) really different. And cannot understand someone talking. Maybe (inaudible) talk again. She use use it differently. " I cannot understand what her talking, I don't want to talk with you. Sometimes this kind of (inaudible) happen. Really happened.

ANNEXE

Judith: But why do you think that happens, or what happens to her when she's listening, or what is she thinking, why does she say that?

Asmae: I think they have in the (inaudible) Health Center, that they have Arabic translators. They could bring one, if she didn't understand what they were saying.

Judith: Right.

Asmae: Maybe when she was student, she, she was, I don't know, she was everyone treated her rudely, so she's

Judith: so she's repeating the same.

Asmae: But I can't find an excuse.

Shea: Maybe she just use a (inaudible) treat everybody rudely. (Asmae: But it's not an excuse. Maybe that's what the lady in the student center told us. She treat everyone, even...it's ok for you if you are ok with someone treating you like this, but even for me, even if I'm student and you were with me fixing my problem, either you help me with a nice way, or no thank you.

Judith: Yeah, no. I'm just thinking, I mean, I'm not trying to excuse her behaviour, of course, I think that's very rude too, but I think about I remember my husband is not an English, a native English speaker, he's from Chile...*le chercheur donne un exemple de sa vie personnel d'une situation similaire.*

Asmae: (inaudible) With lots of Saudi students,

Shea: It's the same one (inaudible) here... I don't know her, I don't even (mumbling) her. It's the same one. Excuse me.

Judith: Yeah, yeah, go ahead.

Shea: I go there (mumbling). I don't see someone treat me very rude, maybe just because my cousins work here, I don't know.

Judith: Well, it's interesting. I mean, I just wonder how someone can... (inaudible) Yeah, I don't know. Do have any other thoughts on what she may experience, like on her perspective? We're not justifying her behavior, but trying to understand why she's having that reaction, you know, because it's a pretty strong reaction, and there must be something going on. No. Yeah, ok

Abel: Maybe she didn't care because she know, yes she know just she can fix my problem, so then care.

Asmae: She has the power.

Abel: Yes, she has the power. I don't care about anything.

Asmae: And maybe because she didn't get the punishment of her rudeness, it's ok if everyone, (mumbling) that no one gonna punish me, nothing gonna happen to me.

Judith: Well it's interesting to what you are saying..)(mumbling)

Judith: But what you're saying about power is interesting too, when we have more power

Abel: yes

Judith: how can we behave?

Abel: We can go beyond craziness.

Judith: Sure, yeah. When we don't have power, we have to...

Shea: I don't think so.

Judith: No? What do you think?

Shea: I don't think so, because if you have some power, you also have some responsibility, you also need to do something very right, very well, because you also have the power. You are the model in the team group. You need to get some (mumbling) example. Also I have the power, I also do well. (inaudible). I don't really (mumbling) very rude. So

ANNEXE

I don't think maybe someone, maybe someone has a power will be, will do the crazy things, but these kinds of things depends on the people. Maybe someone will do (mumbling).

Judith: And she may not have been punished for other reasons, we don't know. She may not, she may be someone who's been there for a long time, she's done really great things before, they can't kick her out, or you know, there's some weird, behind the scenes things that we don't even know. Doesn't justify her behavior, but, yeah.

Judith: So, let me tell you a little bit about your assignment for next week. Actually, before I tell you about it, I have a question for you. And that is, what is a stereotype? What does mean, stereotype? Do you know that word? Ok. Alright.

Asmae: (mumbling) This old lady, when I see her the accent, I think all the Americans are the same. The stereotype, the people.

Judith: All Americans are rude

Judith: Yeah, but it's an idea, it's a stereotype.

Asmae: It's the idea of if you experience something, you say there everything is the same.

Judith: Right, right. Like what other stereotypes, they can be positive or negative. What do you have to say about stereotypes, Abel?

Abel: I can say, when I was in my country, I watch movie about American. So I thought all American is rich, you know. But when I came here, I get surprised, because no, something else, I think.

Judith: Yeah, everybody isn't rich. Right, yeah. So this is an American stereotype

Abel: yes.

Judith: What about you? You get an idea? Or what do you think about stereotypes of Chinese people are?

Shea: Maybe the other one see some news report of the other things of website, (inaudible) Chinese people are a little bit rude, a little bit rich than the others. Because most of the Chinese people temper is not well.

Judith: Oh, the temper

Shea: The temper is not well.

Judith: Do you know what the temper is? What's temper?

Shea: A few Chinese people will, in this kind of situation(inaudible). They will (inaudible), they must. They must. This is kind of, this depends on the area of China. A lot of few parts of (inaudible) use this kind of bad temper to treat with the other ones, maybe they don't think, "oh, you are not right, they cannot do give you some discussion to decide which kind of things is right just where (mumbling) fight with you.

Judith: It's like emotional.

Abel: Yes, yes.

Judith: You say something to me that I think is rude, I get angry. That's temper. That's the temper. Ok. Alright. So we have an idea, kind of what stereotypes are, right, and what about Saudi Arabia? Are there any stereotypes that you've heard of?

Abel: Yes.

Asmae: People like to help.

Judith: People like to help. Oh, ok, this is a positive one.

Abel: When I travel everywhere, I travel many times in Middle East, and when I met anyone, he said so Saudi Arabia is rich country? You have a lot of money.

Asmae: Which is a very common stereotype. Very common.

Asmae: We swim in our oil pools

ANNEXE

Judith: Yeah, right, right, right. So these are, we know these are sort of generalizations about...could be about a culture, could be about a group of people, all women are like this, right? All women do this, or all men are like this, or all mothers do this. Could be about any groups of people, there are stereotypes.

Asmae: I think most of the places in the world, they who (mumbling) makes more money and who doesn't have, in every country, I guess.

Judith: Ah, you're saying in every country there's rich and poor.

Asmae: Yes. The rich get richer, and the poor get poorer.

Shea: :and someone can just see the very rich one ,they don't notice the poor one.

ANNEXE

EE-1E : Groupe 1, les États-Unis, expérimentale
Date : 07/07/2015 Heure :
Participants : Asmae, Shea, Abel
Séance : 4
Thème : Des stéréotypes

Judith: So, we're going to talk about stereotypes today. So, an experience that you had where someone, an interchange that you had really, sort-of, broke a stereotype. So who would like to begin? Alright, I'm expecting big things from you now (laughing). So, what do you think? Do you want to start Asmae? After you wake up?

Asmae: I thought all Americans are friendly. All Americans smiles at you, even strangers, but it seems that they don't that are (mumbling) and they change my stereotype for American people

Judith: So did you have an interchange with somebody, with a person?

Asmae: No, but I met so many people that don't smile.

Judith: Can you give us a story? Just a little example

Asmae: I'm used to smile at everyone, so when I first came here, everyone was smiling. I thought that was the like the habit for Americans or something like this, but it turned out to be that not everyone smiles at you, it depends on the people.

Judith: So you found out that it may be more personal,(Yes) than cultural?

Asmae: Yes.

Judith: Questions, comments, what do you guys think?

Abel: I agree with here.

Judith: Did you have that experience...did you have that stereotype before, yeah?

Abel: Yeah.

Judith: Talk about that. What did you think? Or why, why did you have that?

Abel: I don't know, because I watch or my friend told me about American, it's like friendly people, American has friendly people and it's so polite, but when I came here, I figured out no, it's incorrect, because nobody is smile. It's just a few people smile at you and I (mumbling) first time they all of them are busy. They didn't have time to smile.

Judith: Really?

Abel: Yeah. It's because I didn't know. They study some of them have has a classes and has work, part time, so they didn't have time to speak or smile or something like this.

Judith: Does that extend to making friends as well, do you think)

Abel: Yes. I first time came here, I promise myself I would make friends with just American, but it's difficult because I met many people and they were very busy, they didn't have time to meet me every week or something like that. They maybe one a month, yes.

Judith: Can you recall one time where maybe you talked to somebody that you though might be a friend, and was or wasn't, or you met with them later?

Abel: No, no. I tried.

ANNEXE

Judith: You tried, yes. What about you, did you try to make friends? American friends? Do you have the same feeling as Abel?

Asmae: I think yes. It's not because they are busy, I think because they don't get along fast as we do. In our country.

Judith: Like what, what happens? They like the privacy. And it's an American value, I think, do have their own space and privacy.

Abel: But where I come from, it's you can just have a small talk, then you become friends and then you see each other every week or something, but I think American don't do that fast. Or the relationship doesn't develop quickly as in my country.

Judith: Did you have any experiences where you just talked to someone that you thought maybe a friend, and was, or wasn't or an experience making an American friend?

Abel: No, an American friend, not yet.

Judith: Do you have any friends, American friends?

Asmae: No.

Judith: Do you have

Abel: Yes

Judith: How did you make your American friend, Abel?

Abel: I have three and the first one was a lady and she has, she had dogs with her and I told her, "may I please take(mumblng) of your dogs" and after that, she was speaking good to me for twenty minutes, "where are you from", like this and after that, we became friends, but still, she doesn't have enough time, so she told to me every week or every other week.

Judith: Is she your neighbor?

Abel: Yes.

Judith: Once, say it again, once...once a month?

Abel: Once, yes, a month.

Judith: And what do you do when you meet?

Abel: I, I, first time I invited her a second time here invited her.

Judith: To her house?

Abel: Yes.

Judith: To eat?

Abel: To eat. We went to the restaurant (mumblng), and the second time, we went to the Mexican restaurant, yes.

Judith: And then when will you see her again?

Abel: When will...

Judith: When will you see her again?

Abel: Right now, she travel to Chicago and she will (inaudible) the next semester. She's studying here and teaching here.

Judith: What about you? Do you have any questions or comments about making American friends or smiling, the smiling Americans?

Shea: (inaudible) Because my American friends are friendly to me. Also, they are very busy, but we still hang out every week.

ANNEXE

Judith: How did you make your American, like how did you make American friends?

Shea: Just encounter.

Judith: Yeah, tell us!

Shea: Last semester, last semester is my first semester in Eastern (Eastern Michigan University). I cannot, I cannot (mumbling) by myself. I always go to the office of international student. My American friends just work there, so I meet her a lot of times. And she also know me, because every weekend, I go there to study and talk with my friends, Chinese people, and then, she is making, she is asking me, "where are you from" (inaudible) some helps. After that, we keep in touch until now, and every week we hang out together.

Judith: Do you think it was, do you think it was an easy thing, or difficult? (mumbling)

Shea: Easy thing, not very difficult, because American student, American people has a lot of interest to make friends with the other one, but they, I think they can now to be very friendly at first, because I think I need to talk with them first. They cannot (mumbling) talk with me, at first. If I, if I be, if I want to make friends with American people, I talk with them, just a conversations things, "how are you, where are you from, how are you feeling today?" They can be talking with me as long as they can.

Judith: What do you two think about that? Agree, disagree?

Asmae: Yeah, I think you have to, to know the person first, then you become friend and decide to become (mumbling).

Judith: But she's saying she needs to be the initiator, maybe not them, maybe they won't talk to her, but that's what you're saying, right? If you talk to them, maybe it's easier to become friends. Do you agree?

Asmae: For me, I'm the kind of person who doesn't like to start.

Judith: Yeah, yeah, yeah, what about you?

Abel: No, it's ok for me.

Judith: It's ok for you. (inaudible)

Abel: And I speak, specially when I was in New York City, I spoke with many people on the subway

Judith: Oh really?

Abel: yeah. It was good experience.

Judith: Yeah, yeah, ok. So what about other stereotypes? Shea, what did you have for a stereotypes about Americans and some encounter that you had change that?

Shea: American.

Judith: Or any stereotype I guess really, about any group, not about American, we said it could be about any group

Shea: My first time to see my apartment manager, she is a Korean woman (inaudible) because before I come here, my mother always also has a Korean friend, but they are not very friendly to other one. They just talk with, they just talk with someone they know and be friendly to they, to someone they know. But (inaudible) first time I see my manager, maybe jus-, maybe also became (inaudible) I'm a guest to her apartment, she tell me all the rules I can do or I cannot do, very clearly and tell me how to pay the rent if something broken, how can I (mumbling) with her. And also be friendly. And until now, she always, about every month she will cook some Korean food and send it to me.

Judith: Really?

Shea: Yeah. Until now, as a Kimchi. Oh my gosh, I, I don't like to eat some a lot of Korean food, but she just show very friendly to everyone. So it change myself.

Judith: What you think about Korean, perhaps Korean people.

Shea: I think they are very friendly and kind to treat everyone. Not only just because I rent a house in here, she also, she also be friendly to the other neighbors, not to, not someone maybe in our apartment.

ANNEXE

Judith: Do you think it's a personal thing, or it's a Korean thing, or maybe the context, because she's also a foreigner, which is interesting, right? It's different.

Shea: It's not the personal thing. I think there's a common one. She also told me, she also told me her a lot of Korean friend relative also do this.

Judith: interesting. So a way to show whatever, friendliness to other people. Oh, ok, good. Questions, or comments?

Asmae: Because she has a friend, a friendly manager.

Judith: Is yours not so friendly?

Abel: What's up.

Judith: Yeah, what's up. Tell us about yours

Asmae: No, because maybe it's a huge compound, they don't (mumbling) very fast or something and they don't answer your requests when you set an appointment. When they will you set appointment, they are too late.

Judith: Yeah, so maybe the context is really different. Yours is a huge compound, and yours is one person with a few apartments, or something. Does she have more than one?

Abel: More than one? She can talk with everyone in one hour.

Judith: Ah, yeah, ok. She's quick, efficient and generous. Oh, ok, yeah. What about you for stereotypes?

Abel: For stereotypes?

Judith: Yeah, I mean you talked about the smiling one, but what about another one? Did you have any other, really about any groups of people. She picked a Korean woman, could be American people, could be women, could be anything.

Abel: I spoke about them already before, I spoke about American not poor and not rich city and all people was busy and one more thing I surprised me, I met woman in the Starbucks and i spoke with her about boyfriend and girlfriend.

Judith: Interesting.

Abel: Yes.

Judith: Yeah, Ok, tell us. Let's hear it.

Abel: And I ask her, "How can I she make friendship with boy?", and she give me, I thought when I was in my country, I thought it's like kind of day, you know , and ladies met with boy and get friendship and they became decided to marriage. And when I speak with her, she told me, "nothing, I sometimes, I have old boyfriend, and I didn't agree with him, and I change and right now I have the other one and if I didn't agree with them , I have to be careful when I choose my boyfriend". And something not easy as I thought.

Judith: You're thinking that it's easy for Americans

Abel: Yes, yes, yes,

Judith: or are you thinking that it's easy for people from Saudi Arabia?

Abel: America.

Judith: To find someone and fall in love...

Abel: Yes, Yes.

Judith: Be together, like the movies)

Abel: Yes, yes, exactly.

Judith: Yeah, what do you two know about that? About love in the United States? American, and boyfriends and girlfriends. Have you had any conversations like Abel? I don't know, it's interesting.

ANNEXE

Shea: I can't have this kind of conversation because I have a boyfriend.

Judith: Do you have a boyfriend here, with you?

Shea: No, he is in China.

Judith: Is that hard?

Shea: Not so hard.

Judith: Not so hard. You're ok, independent woman, haha

Shea: Maybe, I think so.

Judith: But you don't talk to people about their boyfriends or girlfriends?

Shea: I can talk with their boyfriend and the girlfriend, but I think this kind of this is a personal thing. I don't want to know what a lot, because there are things they can do, (mumbling) with the girlfriend and the boyfriend. I don't have some, something to interrupt them, to change their mind, I cannot.

Judith: What about you?

Asmae: Nothing about this topic.

Judith: Nothing about this topic. How did you get into this conversation? This is interesting, you know, like you talked to a stranger about this, right?

Abel: Yes, yes.

Asmae: It's very little chance to have someone to talk with these kinds of topics. As a small talks.

Judith: Exactly! That's what I think too, although sometimes I don't know, how did this happen (inaudible).

Abel: I spend with her around two hours.

Judith: Really, in Starbucks?

Abel: Yes.

Judith: Drinking a coffee, or whatever.

Asmae: Maybe if someone started this topic with me, I would start talking, but for me to get myself to (mumbling), "do you have a girlfriend or boyfriend",

Shea: it (inaudible) religion to have a the boyfriend or the girlfriend?)

Abel: We start the conversation, she ask me, "where are you from?" and what language I speak and so I told her I'm speaking English, and she said, "oh, and right now I have class, Arabic class", so we start conversation.

Judith: But she asked you a different question? Ask him again, he didn't understand.

Shea: Is this in your religion, you cannot do have a boyfriend or the girlfriend? Or just get married with someone?

Abel: Yes, we can't. We can't lie, like here in United States. I met woman and I hang out with her and speak with her and get (inaudible) than that. Doesn't allowed.

Judith: It isn't allowed. Are you married?

Abel: Yes.

Judith: And your wife is here?

Abel: Yes.

ANNEXE

Judith: Oh, I don't know, I mean she her boyfriend is there, I don't...Ok, ok ok, yeah. You're very curious about this. What happen, yeah! Ok, because in China, what, what is the protocol, what's the normal things for boyfriends and girlfriends. How does it work?

Shea: It's a thing like.

Judith: Like here? It's a thing like here. Also, as someone (mumbling) girls around, twenty-seven, or twenty nine(years old), they didn't find some boyfriend. Maybe the parents feel you want someone, they feel it's better to be couples with her daughter or her son, they have a meeting. If they decide to be boyfriend or the girlfriend, they can and develop. So, (inaudible) become married. Also have this kind of (inaudible), but it's a traditional one. Also, in China, the common things if like me, if I want to have a boyfriend, or the others, it's ok.

Judith: You can choose.

Shea: I can choose.

Judith: And it's not your parents that are..

Shea: Not my parents.

Judith: They probably have opinions though, right?(inaudible)

Shea: To give me some advice, they think this one is good I'm not cannot change (inaudible) not to be couples with her or with him.

Judith: And in Saudi Arabia, it's always arranged marriage?

Abel: Yes (mumbling)

Judith: Not always. Ok, tell us.

Asmae: (mumbling) regions, some people for example, a boy meets a girl in a hospital or something, but he doesn't speak to her, he just like her, and go search for her family and ask about her background and something and come to talk to the father. Then we, before the engagement, they stay two or three months to know if they can get love with each other, then they get engaged.

Judith: Are you married?

Asmae: No.

Judith: No. Will your family arrange a marriage for you, or will you choose?

Asmae :I don't know.

Judith: Ah, you don't know! You don't talk about it yet? Is it too soon? Is it too early? What is the average age for women and for men?

Asmae: Twenty-five.

Judith: For women. (inaudible)

Asmae: In my opinion, in my opinion it's twenty-five because I want enough to decide whether that marriage good for me or not. Even if my parents arrange my marriage, I have the right to say no or yes. It's not about , "This is your husband".

Judith: Go!.

Asmae: It's you have the , the decision to get married or not, if you don't want to get married at all, it's not a problem.

Judith: And you too?

Abel: Yeah, it's same, similar. Not same exactly, because when I got married, I just, I spoke with my mom, and I told her I want and..

ANNEXE

Asmae: He compare mother what he likes in a girl and what he doesn't and he search as he likes, because he can (mumbling) for a woman. Yes.

Judith: Because you can't see them. (inaudible)

Asmae: Her face.

Judith: Ohh, I see, so mother knows what the woman looks like, (Exactly). Oh my gosh, this is kind of complicated for me. Very complicated.

Asmae: Even before the engagement, before they get engaged, he see her and sit with her and talk.

Judith: Sees her face?

Asmae: Yeah.

Judith: Her hair?

Asmae: Yes.

Judith: Without the

Asmae: Yes

Judith: Oh, really? Ok

Asmae: She's gonna be his wife.

Judith: Well yeah, I mean that's logical to me, but I don't know how it is. Ok, interesting, so you talked to your...

Abel: I think the average age of marriage is twenty-five.

Judith: And for men? Same?

Abel: Same.

Judith: Ok, ok, interesting.

Judith: Very good. Well today is a little bit shorter because we had technical issues, but now we're all good, technically we're all good. Next week, I'll put it up right now. We're going to talk about identities. What does that mean to you, identity? Anything? No idea?

Asmae: Personality.

Abel: Like personality.

Asmae: (inaudible) characterize you. Identity.

Judith: Ok, ok. What else?

Abel: Maybe kind of personality.

Asmae: The way that defines you as a person.

Judith: Yeah, like what could be one identity?

Asmae: The characteristics of your personality. The way you act, the way you behave, it's all a part of your identity.

Judith; We could say like one identity that you all share is that you are international students. So together, you all have this similar identity. One is international students. Now another one, the three of us, we are women. We share and identity. That's different from yours, right? Or we could say, maybe another identity is that..

Shea: We all from Asia.

Judith: Ok, alright. So which region of the world. What language you speak. You two speak the same language, but all four of us speak English, right? So if we go into a new environment, where everybody's speaking a different language, we all speak English together, so right, that's kind of an identity as well. What's another identity?

ANNEXE

Abel: Age.

Judith: Age, right. Good. So like, maybe we are not all the same age, but we would all consider ourselves kind of young we're not seventy, right? It's a different generation. I'm probably a little bit different generation than you all, but still, you know, we could break it up, yeah. What else? Yeah, age. That's good. Another one is religion.

Abel: Religion, yes.

Judith: So, you two share the same religion, that's an identity, or let's say if you have no religion, (I don't know what your religion is) and maybe I don't have a religion, that's an identity too, or also...I remember talking to someone about this, even like family, so in my family, I'm the second child in my family and I don't know, what where, how many children are in your family?

Asmae: We have six and

Judith: you're the third one, ok. Six, third, out of...

Abel: Third.

Judith: Out of how many?

Abel: Eight.

Judith: Interesting, so you're both the third, and...?

Shea: I'm the single child.

Judith: Single child! Only child, right? So this is a really strong identity in China. There's so many people that are only children, whereas in Saudi Arabia, that's very rare, right, to find someone? Right, right, it's strange?

Shea:(inaudible) like there two this kind of family (mumbling) in the old generation....(inaudible)

Asmae: Even if the new generation two or three babies and..(mumbling)...

Shea: We cannot have two or three babies. The government will punish us and we also get the government a lot of money.

Asmae: Because they are so many.(inaudible)

Shea: Just because of huge population

Judith: Yeah. So there's a historical context, right, behind all of the reason

Asmae: and to avoid poverty or something, that's why.

Judith: Exactly, yeah. I mean, it's not better or worse, it's just what it is, but it's interesting that your life, part of your identification is about that, right? Or we could say our identification, I'm an American, right? That's an identity as well. Or you're a Chinese person, that's an identity. So in our life we have iden- many, many, many layers, right, of identities that are ch-, they can change. For example: When I was thirty-three, I'm thirty-eight, when I was thirty-three, I became a mother. So before that day, I was not a mother, right? But after that day, now when I talk to other women who are mothers, we share an identity, right? Are you, not...? You're not mothers, right? (All; no). Right. Do you have children?

Abel: Not yet

Judith: Not yet.

Abel: My wife is pregnant

Judith: She's pregnant! Aww, when is the baby due?

Abel: In the new year

Judith: Really, congratulations, that's wonderful! Oh my! See, your life will change, so now you're not a father yet, then you will be a father! And you have a new identity! Yeah, so does that make sense? So I'm gonna put up some questions about your multiple identities. In and throughout our life, our identities change, right? Our age changes, many things

ANNEXE

change, you know. We could become parents or we could even become, I mean this is very simple, but where you live is an identity. You know, like, I 'm living, actually we share this. I live in a foreign country, you live in a foreign country. Right, that's an identity, but I may come back home someday, and be a national, right, so it's, it's always switching and changing, and whoever we talk too, that influences the way we talk to people and communicate with people. Right, so all of a sudden, I'm gonna have something in common with you very soon, so we'll have a common point about being parents, right, so it's very interesting. So I'll have a few questions that I want you to think really reflect on your identities and what I'd like you to think about is an experience where you had an encounter with a person where you share an identity with them? So it's very—

Asmae: Even when you care about someone so much or love someone, you just be-, you can notice, but you become, you share at the same identity, you talk the same way, even when the couple get married and they spend a lot of years together, they become the same, they become closer.

Judith: Yeah, yeah, that's an interesting phenomenon, isn't it? Yeah

Asmae: There is a scientific study that say the way they smile, and the wrinkles become the same after years and years.

ANNEXE

EE-1E : Groupe 1, les États-Unis, expérimentale
Date : 30/07/2015 Heure :
Participants : Asmae, Shea, Al, Abel
Séance : 5
Thème : Les identifications

Judith: think of an intercultural experience, where you became aware, do you know “aware”

Abel: aware is like, wake up

Judith: Yeah, exactly, so you became aware of your identity or identification with a certain group of people. So you wrote about this, right? Yeah, let's start with you and tell us about it, right?

Asmae: Maybe it's wrong as I understood.

Judith: Oh, ok. We'll find out

Asmae: When I first came here, I was a little worried of the people I will meet in different culture and how I will deal with them. And different legends. So, they thought people wouldn't be friendly, specially my class mates. I didn't know they all from my culture, but yet we have some different traditions. Yeah. So, when I met them, the first two days I was sitting alone, not talking to anyone, but they help me with to organize myself, because I came late, they gave my numbers to find an apartment and this, so they I know that they at that time they are friendly, so I think even Shea she's not from my country, but...(Inaudible) with her.

Judith: What do you think...what did you think you had in common with her, like in this situation, here? What would you say was the same?

Shea: That we all here as a foreigners. So even if we came from different countries, we share the same feeling about the homesick and this kind of stuff.

Judith: And when people started to offer to help you, how did you feel about that?

Shea: Relieved.

Judith: Relieved. Oh, ok, good! Can you describe maybe one interaction with somebody who offered? Do you remember specifically?

Shea: All my classmate give me numbers, yeah, to find an apartment and go to that apartment and see that apartment show they all help me.

Judith: And what do you think your classmates felt? Why did they feel motivated to give you numbers and to talk to you? What did they feel?) It might be because as I say we have all been in this and they have been in the same position or situation as I was and maybe because...(door opens

Judith: Come in, come in. Good, we knew you'd be here. Come on in, we saved you a seat

Shea: When I (mumbling) my classmate, because I'm one of them, we are from the same country, so we have this union, this spirit that we have(mumbling) each other. It might be that.

Judith: Ok, that's a great story! That's exactly right, yeah. You missed the story (talking to the others! Abel, will you tell Shea a little about her story?

Abel: About she when she came here, first time she had problem with how to find apartment for her, she ask many people and many people help her to find apartment. Some people give her phone number for apartment, to connect with them and they help her.

ANNEXE

Asmae:(inaudible) All we are in same situation. You know, when I came here for first time I have similar problem, so my friend help me and take(mumbling).

Judith: So they identify with the same group.

Asmae: Yes.

Judith: You all are international students, so she's saying this is the group she identifies with. And probably because they experience the same thing, then they wanted to help her because they knew what she was feeling, perhaps.

Asmae: Even in language, we kind of help each other to improve our language, because all...we all international students, so we feel insecure about speaking another language. So no matter what country your from, we help each other to improve the language, so make it more clear.

Judith: A support system. Yeah. Ok, either of you want to share your story?

Shea: For me, I have a lot of friends from Saudi Arabia. One...my best friend, although it's called Muhammed, it's a man, maybe you know. Last semester, we has a class mates. We are in the same class and level. To my surprise, it's the first time I meet him, I don't know who is from, I guess maybe from the other country, from the Saudi Arabia, I don't know, because the country from where they are from, Saudi Arabia, I know nothing. I just know on the map there is a (inaudible) country, I don't know where is it. About a month after the semester begin, he sends a message to (inaudible) classmates in the same class to invite us to come to him apartment to have a dinner.

Judith: That's nice

Shea: Yeah, for me it's a little strange, because I don't know him, I really don't know him, I just know he is my classmate. Maybe just sometimes we talk about some food or some culture in front of the class. We don't have any connect after class. And I just send a message to him, "why you need to invite us". Yeah. "Why you need to invite us", because in China, if someone want to invite me, I need to carry maybe some food, maybe some gift. Yeah, because we have nothing to visit someone, we think it's not polite. Also, he don't have any kind of excuse to invite us because we just know about one month. Yeah, we are not very close friend, so I just ask him(inaudible), I just want to try maybe some Chinese good and have something with you, because last semester, about ten classmates(inaudible) two is from china, the other is all from Saudi Arabia.

Judith: Saudi Arabia. Oh my goodness, yeah, yeah)

Shea: So, so, (inaudible) to know a lot of Chinese, Chinese(inaudible) things and we just go to his apartment to cook some Chinese food and celebrate together have a party. For me, I think give me a kind feeling he is very kind, because I don't know some, some maybe Saudi guys, Saudi girls before. I know nothing about this country, also this culture. He told me a lot. Also, I have changed my mind because when I just come here, my friend around me in China they told me maybe (mumbling) from Saudi Arabia are rich. Because he gave me a kind of feeling, because I don't know, I see them, just guys who is this girl or this man(inaudible) give me a kind of feeling, I don't know. For this time, I don't know, I really don't know. He does(inaudible) we said as of friends talk some common things just a chat, not something argue or the others.

Judith: Did you feel a sense of identification with some group with him, like your part of the same thing, or did you feel different, or...?

Shea: I think nothing different, because I don't have all the friend, all the classmates we are talking English. They don't talk about the Arabic or the Chinese, because if we, my friend and I talk the Chinese, they cannot understand. Maybe they think these two girls are talking some bad thing to us, yeah. So, we don't(mumbling) think so close and give everyone a kind of feeling, so kind, so nice. Also, we come from the same country, but me here, also the English is our second language, maybe foreign language. We don't speak well, but give us a kind of feeling we can get very close friend and (inaudible) maybe a long time.

Judith: It's an interesting thing, isn't it, to be close to people who you don't expect to, in another context, maybe? You wouldn't be friends with them. But here, you share something very common. It's very strong. The sense that you're not in your home country, that you're...

Asmae: You're maybe eight hours with them.

Judith: Yeah, exactly.

ANNEXE

Asmae: Then you go and sleep at home, so you spend more than what you spend with your family. If your family, in the first place, is here with you.

Judith: Right, right. And you share these experiences, like: "I don't know how to get an apartment, I had a strange experience speaking English, or, I'm sitting in class all day". It's the same, right?

Shea: We feel accepted when we listen to each other and listen to each other experiences even if it's was a bad experience, we feel accepted. It's ok if I make mistakes.

Judith: How do you feel when you're outside of your group?

Abel: Do you mean when I outside of my (mumbling)closer friend or my best friend?(inaudible)

Judith: Cause you're not with your foreign exchange friends, or international friends, cause this is a strong connection you have here with people

Abel: Yes, you have to change everything. Like when I came here, I do know, I didn't know any person here, so I have to ask people and they will help me. I never think what change.

Judith: So what about you, do you have any other, do you have experiences, or wait, do you have a question for Shea? Anybody? Or comment maybe? No, haha. What about you Abel? Did you this help you think of a , an experience? It could be with this group that you identify with, or it could be a different group, right? We're part of lots of different groups

Abel: My country. Can I speak about something referring to my country

Judith: Sure, absolutely

Abel: The big change was in my country when I was around eighteen years old in high school, I met my girl, my friend in my class, same class. We was, we were playing soccer as one team and at that time, I can't travel alone. My parents didn't allowed me to travel alone. But on one day, my friend connect (inaudible)with my parents, and they told him I didn't want to travel with us, alone, so I will travel alone with my friends. So it was a great thing. I was travel without my parents, so I'm free, you...and after that, we travel and we had fun. It was a new thing...a big change for me. I have responsible for everything. For my behavior, for how can I spend money, how can I pay for my hotel, for everything.

Judith: And what did you have in common? What would you say that you shared with this friend?

Abel: Well, we are played soccer

Judith: Ok, soccer

Abel: and men

Judith: Ok, men

Abel: Same class.

Judith: What do you mean? Same age?

Abel: Same age.

Judith: Same age, ok

Abel Yes.

Asmae: They have all the same classes,

Abel: Same class all day long. Student.

Judith: Oh, ok. Oh, I see, ok. Same...yeah, you spend the whole day together in the same class, ok. Are you still friends with this guy?

Abel: Yeah.

Judith: Yeah?

ANNEXE

Abel: I still connect with him.

Judith: Is he at home?

Abel: Right here in United State?

Judith: No. Is he at your home in Saudi Arabia?

Abel: Yeah. I always meet with him. Every other month, every month...

Judith: What do you mean? You go home?

Abel: No, no! When I was in my country.

Judith: Oh, oh, ok. You used to meet with him every month or regularly. What about now?

Abel: I, you know I just connect with five using my cell phone. Every other two weeks, three weeks.

Judith: What do you guys think when you go home or when you see a friend that hasn't had an experience like this, how will that change your relationship? Will it change your relationship with them? What do you think?

Shea: I don't think it will change.

Judith: You don't think...

Shea: It already did for me.

Judith: It already did! What happened?

Shea: Because the distance affect relationship, that's what I think. You know when (mumbling), it's, um, maybe a friend who in my job, I was seeing her every day for eight hours a day, so suddenly I'm not seeing her. And they can't find her, or she can't find me when she need me to be face to face and the facial expression and everything. It's different on texting or having a video call or something.

Judith: So when you see her again, how will that be? How will that feel? What do you think?

Shea: If it's a strong relationship, it will not be affected when you see her again. Everything will just go back to normal, but you will, you will appreciate your friends more and you will know who's your loyal friend or isn't.

Judith: What do you two think? Do you agree, disagree?

Shea: I don't think so

Judith: Shea, tell us

Shea: because my friend also (inaudible) United State. All my friends, all my relative are in China, in my hometown. We don't have enough time to do video chat or the video call every day. That my friends always send me something. Maybe it's a message or the e-mail or when they free, they want to tell something to me, want to share some experience to me. Also, I have already other tickets from here return to china. I just tell them maybe about twenty days or tomorrow I'll be return. When they here this, this news, they don't say, they didn't say anything. They just know I will be return. I'll meet them. Maybe we go to play together or eat together, we travel to somewhere together. But they just give me a kind of feeling, a real friend cannot be leaving (mumbling). Also, the distance is so long. The (mumbling) that are in China, but they still have some something they always want to tell me. Also, they need me something, they can now to, they can now to face to face to talk with me, but I use the email or the we chat, or the video call to call me. They want to share all the things to me. Also, I think the friends cannot become just (mumbling) because of the distance alone you didn't see me, see her a lot of time cannot be change, I don't think.

Asmae: What I meant is in your country, you have a lot of connections and you know, you don't know who is you real friends, but when you just have an experience like this or going to or living in a different country, it will prove to you who's your real friend.

Judith: What do you two think about that? What do you think Abel?

Abel: I think I, when I was a child, I always make relation, make relationship with, with just my classmate. I just met him for one team, two term, and after that I, I chose other friends. But right now, when I became adult, I careful, I chose my

ANNEXE

friend. I be careful. There is (mumbling) I have many friends and each group of my friends I have, I always (mumbling) special thing with them like for example, my best friend I always like to travel with them and the other group, I always, I always go with them to the mall to show to (inaudible) and every people I have special thing with them, but still close, very very closed for me. I can speak with them anytime and I (mumbling) everything, like if I need help or something, all of them, they will help me, I'm sure.

Asmae: Because you share, you can share everything with everyone. You have this, this group for studying your classmates, for example and the other group is your friends of your family member. You have a certain identifications with each group, I think.

Judith: What do you think? I think that maybe you disagree, or I don't know. Maybe friendship is just different, right, in different cultures!

Shea: My best friend is not studying my major or we have nothing in common when it comes to education, so I can't tell us about education and I think that she (mumbling)....

Judith: Shea.

Shea : I think that everyone has different life. For example, (inaudible) but all of us, maybe I chose the major, I want to go to the dentist school, maybe he or she want to go to the other place, but I think your best friend cannot because the major or the other, the distance cannot bother, can bother you, because friends cannot be say some(mumbling) because you are all the things, maybe what you want to learn, maybe other your career or dream or the other, even though share some very close thing to your boyfriend or the girlfriend, you cannot say, say something to them, but you can tell to your friend. The friend, it's cannot be the same life as you, they cannot do the same be (mumbling), but they can support you, no matter you do the wrong decision or the right decision. Be you do the wrong decision, you didn't, you didn't success, the the things you didn't so well, but they can understand your feeling. Maybe your parents cannot understand why you lie(inaudible). this is a wrong but you no wait, but maybe you friend know. I think maybe your friend know. Everyone's life, they need to decide by their own, cannot be maybe your parents to tell you you do this way, or your relatives told you do this way. I think there is a something like, like some self. Yeah, it's not just be about your, your best friend or the close friend, they must do the same thing with you. They cannot be you.

Judith: Comments?

Asmae: I think she's right. Everyone has a different life and we just, when we make each other for any reasons, for friends, or for boyfriend and girlfriend, we all complete each other in a different way. It's like the puzzle. You can have the same end. You have to be in a certain shape to complete the puzzle.

Judith: So complementary, kind of characteristics, yeah. Interesting. But your idea about friendship, do you think that when you leave, that you will find out who your true friends were, or do you think you know before you go?

Shea: I know before I go.

Judith: Ok! Thought so.

Shea: I already know, just like my close friend last week, he has a video chatted me because China, in China, the time is about how here, 12 hours after the United States. He call me and here is about two a clock(inaudible). He didn't call me like before like the same time as. I think there maybe is something trouble. I didn't sleep, I just do some research. I need so submit my research paper. He has video chatted me. I have known him about ten years..(inaudible) cry in front of me. Just that time he really cry. I just ask him, "what's happen, why you cry? Feel so sad?". He told me his father, because of a heart disease, has died. His passing away, he feel very sad. Before, before these things happen a him, he is a really(mumbling) child. (inaudible)He do anything(inaudible). Maybe I feel this way as well. Like he don't consider about a lot of (mumbling) things, but (inaudible) I feel he's a really (inaudible).....because it's a really happens on him(inaudible), (inaudible)he can know to be as a child anymore. He need to have a some responsibility maybe, take care of his mother, maybe the whole family. All those things happens on him. But I think the friends (inaudible) just they feel, they got some trouble to share with you. They also share some happiness things, but first time I have idea I want to study abroad and go to the United States to study about chemistry, go to some dentist school, I just told him, he know maybe I got a visa or interview, I can go to the United States, maybe the distance may be so long. Also, to take a flight from China to here is about a half day. You cannot see me every day. Maybe all the time he want to see me, but he know maybe this (inaudible) is a good thing to me. It's about my future. He cannot to just use some like a feeling, maybe just because of friendship, use this kind of excuse to bother me. I don't want you to go. He didn't do it, so I think

ANNEXE

the friend is just not and not only to share some bad thing to happen a him. They also need me, but they use a different way. Maybe, maybe I can to talk with him or give her.. him some support or something to, to told him. You need to do a (inaudible) cannot be very sad. I cannot do that one, I really cannot. Because someone get some disease and pass away, this is very, (inaudible) I cannot find some way to tell him you don't be sad. This cannot be your friend can do. I cannot change the truth, because I cannot let his father to live again. I don't have this like very magical ability. But I think we know each other's feeling. Maybe I do some time, I do some (inaudible) like horror. He is she is also my friend, maybe (inaudible) can understand why, why do this way, but he can understand. I think, I think this is a friendship. Sometimes you don't need to, you don't need to tell them, explain for them, just a side, they cannot think, what you want to do. I think for me it's enough.

ANNEXE

EE-2E : Groupe 2, les États-Unis, expérimentale
Date : 17/06/2015 Heure :
Participants Hala, Mufassa, Maalik, Ibr
Séance : 1
Thème : L'ethnographie

Judith: ...Mufassa was the one who has actually done the work for this week, so I would love for you to be the first one to tell us about what you found. He posted a beautiful picture, maybe I can show you guys, or you can show on your phone, what do you think? You can pass it around? yeah why don't you do that and tell us about it.

Everybody can see it on your phone if you're connected. you can look in the folder. It's a nice example. So while you all are working on yours you can use it as an example.

Ibr: that's your gramps?

Mu: Yeah.

J: that's your grampa? Really, that's a gorgeous picture. What's his name?

Mu: I took for "bum-fee" for this one, before come the date, called "arat-of" I told you like the date.

J:deet

Mu: date

J: date, like the date that you do this? oh, like the date...eating food date.

Mu: eating food.

J: because we have the date like, the 16 of June or whatever.

Mu: "bum-fee" and the this....my for my city special. Have a lot of "bum-fee". you know, also but my date, my grampa (laughs)

J: Is his the best one?

H: He said he's famous for dates.

J: try to say your name first, before you talk, I know it's hard. But later, this is our little friend here, she doesn't recognize your faces.

M: this for the climb the tree, something to help you. something covered in the bag and the whole palm tree to help you to climb. some he can do it he can climb without help.

J: is it a harness?

M: like this, something like

J: kind of like a pants.

M: no, in the bag and this one here...ding...

J: like this

M: and goes out. somebody without help he can do it. Like me, for the, not highest like ...I can't climb without the help. For height I am have phobia. for the height. I don't like the highest one.

ANNEXE

I: and also for the age, this one.

J: oh, interesting, so it's kind of like what we would call a harness, but maybe a harness goes through your legs, here but this doesn't, it's just on your back, so you have to lean back.

Al: like this

J: if you lean forward, you'll fall.

Al: yeah, but...

M: he balance himself when he fly. When he gets that tall, he leave it good work

J: He's in good shape, this old man, climbing the tree.

M: the old man, he do it and the younger one not a lot of do it.

J: really, why not?

M: he just like, he can go out of the farm for the springtime

J: What about you, you're a young man. Would you do it?

M: I do it for the middle of the height, not the high.

J: the older men do it for the high trees

M: even the workers are Asian workers. they come to work and ...

J: ok, and can you tell us what time of year

M: That's easier for the summer

J: is the summer the same as here? like July or August?

M: In Arabic and even ...the dates are coming late, not specific the date coming. Maybe in the English not the same. For the summer, same. For the month, not for the specific month.

J: what is special about these dates? are they bigger are they green? are they brown? are they juicy, sweet?

M: they have two kinds. In the beginning you have yellow and red and green. The green have the big and the yellow and the red the same and for thethe date, it depend how they color and the long. The long date expensive, the small, cheaper.

J: Do people in their homes, do they have these trees? and do they pick them themselves? and you have them them at your home?

M: yeah, my father he lives from that farm, just to run for three years and somehow he comes back from the dates and sells them.

J: what questions do you all have for him?

I: He has two kinds of dates, one of them are...

Mu: a lot of the kind of the date. Yellow and red

I: you have yellow and brown

Mu: yeah, this one ready to eat it and the same red and the same the green. And this one yellow for the name "clause" and the date, for the name of the date, "clause" for this "sha-shee" and this XXXX, and XXX (as he points to the picture of the different dates) You have all of thing of the date. and this one "clause" , the clause depend the long the date. The longer, it's expensive, the smaller is cheaper.

J: and what do dates, do they have a special meaning or significance in the Arabic culture in general? or

Mu: yeah, like all of them have specific, the name like, "ah -clause" they have in my city and also Maalik's city.

ANNEXE

Maalik: also XXX, Also, but you have it but the kind, you have it, but me the second...but me

I: cause we have a lot of farms

J: do you agree with that?

H: the area is ready for planting these kinds of dates, so Elhaza has a place, has the best place to find these kind of ...so that's why it's famous there. 8:44

J: the soil, the earth (H: yeah)

I: Factories now for petroleum and that kind of stuff....except the Elhaza. So they still growing their nuts and in XXX most of the people start to go to factories, don't care about farmers and also...

Mu: also in my city, degrees for the palm

J: say that whole sentence again.

M: decrease the palm

J: degrees. What's degree? the palm. What's the palm.

M: Palm trees.

J: decreases! Oh, there's less, got it.

M: less than before, now they remove the palm tree to make some place for the yard to spend the time, not for the farm.

J: for different activities?

M: yea, different activities

J: leisure activities? or malls or construction?

M: yeah, or building their home

J: so the trees are being taken out. How do you feel about that.

M: I feel bad, it's the famous thing in my country, in my city.

I: besides the "Iscam"

M: no

J: beside what? Ibr, what?

I: Iscam. I don't know Iscam. It's kind of nuts.

J: um, almonds?

M: something, open it and eat it!

J: there's lots of things like that (laughing) oh, pistachios?

M: maybe, I don't know.

J: little?

M: no, it's just like this

J: like that? no, I don't know. Look it up. Look it up. Ok, very good. Now Ibr, I would like you to go next and tell us...after we find out what the nut is, oh, no. Then, did you find it? Tell us about your picture.

M: baya

J: Baya, what's bay?

ANNEXE

M: company name. called Baya.

J: oh, I don't know. Pumpkin seeds. Is it a vine?

Hala: no it's not pumpkin.

J: I have bought these before at an Arabic store, in France.

H: it's salty.

J: and they're very salty, I couldn't eat them, they were salty. I went eeeekkkk...

I: I don't like that one, I like another kind.

H: and they is different kinds

J: i bought some of these and I didn't understand that they were so salty and I just started eating them and...ahhhh...water. I wan't used to that.

I: yeah, that's salty. you ate that, that's salty, you have to open it.

J: thank you! I ate the whole thing!

H: it as a shell and seed inside.

J: oh, sunflower seeds.

I: yeah, sunflower seeds.

I: this one open it and then eat it.

J: I recognize this one (looking at a picture), but that other one, I don't know.

H: it has like a shell and you have to open the shell and eat the whole thing.

J: I crunched the whole thing. I said this is horrible and I'm throwing it away. I threw it in the trash.

H: you have to open it.

J: thank you, now I know I'll buy them again. I'll try again. So, lbr tell us about your...we'll pass it around.

I: that was in my graduation from school. We always wear, ah, "hoo-thraa" (speaking in Arabic)

J: what do you call this?

M: hoo-thraa

J: yeah, what do we call this? head, this would be a scarf.

M: I don't know what we call. I think we call Koo-thraa

J: how do you spell that? Al

M: Just Koo-thraa, not al, just koo-thraa

J: just so I know later on. I don't know any of these words.

H: It's like a long white dress.

J: I understand, I don't know that word. Ok, so tell us...

I: We are wear this almost every day for for...I don't wear itbut we should wear it for our graduation, we should wear it for weddings, we should wear it if we have to go to government for license, for anything for passport.

M: now we can to go in...

H: casual clothes.

ANNEXE

J: Casual clothes now?

H: it's kind of

M: before we can't to go for the building..

J: what you're name?

M: Mufassa. We can't to go for the building for the government without wearing a traditional clothing. If I went like this, I can't to go to the building

J: wait, but tell me, this clothing, you just wear for those specific reasons? But at the university do you wear them all the time too?

I: yeah at school, and at the university no, I have the option I can choose to wear some. Also, such as my father, my uncles, my brothers-in-law, they have to wear it.

J: really, different generation you think or...

I: maybe but, our generation not old. When we became older maybe we will wear.

J: Ah, when you become older you will wear it.

I: yeah maybe I think.

J: do you guys agree? What do you think.

I: yeah, I think...some cities,

M: the older man, he will.

I: he don't like wearing causal clothes.

J: Hala , what do you think. Do you think when, now women wear a different outfit, but do you think that women and men will be wearing these when they grow older? more than casual clothes.

H: in my family they are so strict about the tradition, yeah. so my father only wear that when he goes to um, apartment building or something like that.

J: but he just wears, regular clothes. er, I don't know western style clothing.

H: yeah, regular, shirt and pants, yeah.

I: sometimes it's kinds even fancy. Just when they wear a suit. they become so fancy. That's in my country "thogas"—it's fancy.

J: that's the equivalent to a suit. And what's your opinion, do you think that when you grow older you will wear one?

Maalik: no, because it's take like a lot of time. It's uncomfortable.

J: It's not comfortable? It looks comfortable.

M: sometimes, someone is comfortable. He don't comfortable with the XXX.

J: he's not comfortable with causal clothing.

M: and the...

I: Yeah, I agree with him, all people think that XXX is more comfortable than casual clothes.

J: Can I look at it again?

H: It's like a whole piece, like a dress. It's not comfortable for woman.

J: it's not comfortable for women?

H: I think.

ANNEXE

M: it depend on the person. He make it thin or (gestures)

J: Oh, wide or thin, un-hu. To see how comfortable, or how you move in it. Is there something that you wear underneath it?

M: yeah, under the robe you have to wear, shirt and pants.

J: and pants or something like that underwear...oh

M: I want to say something. When I wear this, I feel like a serious. Like you have tradition clothes. invite people, celebrate together, we have to wear this thing. when I wear the XXX I feel like I have to be serious .

H: yeah, for formal occasions.

J: and what's the equivalent for women?

H: it's the same, but mens wear white dress, women wear black dress.18:35 But it's the same.

I: That's my nephew,

J: That's you...

I: my nephew. He's wearing some kind of ...for a holiday and he was like, wearing something ...for the occasion.

J: Yeah, that's a very nice picture. What were you saying, Hala?

H: the woman, it is the same. I think exactly the same, but the womens wear like a black long dress with a hair scarf. It all black.

J: is it formal to wear that?

H: you have to wear that, when you hang out.

I: we have to wear that

J: So it's not like the men. So the men have option.

I: Even American in Saudi Arabia have to wear that.

J: so if I come and visit and (I: yeah you have to wear it) and I'm sitting in the classroom there, I need to wear.

H: not in a classroom, because schools in there. a boys school is excluded and girls school, like separate. We don't have mixture.

J: so this is very special, this situation. This situation is very strange for you. How do you all feel having female teachers and female classmates and male classmates, for you. How do you feel.

M: It's ok. Here it's ok. Because I expect the rules for the country what I study and here.

J: how do you feel?

H: I'm here for study, so I don't care who is my classmates. I'm here to focus on my studies and that all. It's like when you go for a (inaudible) grocery you deal with males employees. It's just the same, it's like you have boundaries and stuff.

J: what about you guys.

I: I feel casual about it. Because I am before that two years ago to Canada. Our teacher was female and classmate was female, so that's ok.

Maalik: It's ok, because of the student. They respect the women here from Saudi Arabia. It's easy.

J: has it been strange or smooth?

M: no, when I come here I know about man woman together so I have it there.

J: in your mind

ANNEXE

M: In Saudi Arabia, I know.

J: I think I would just be really shocked going to Saudi Arabia myself. I would feel shocked like I can't interact in the same way that I'm used. Like to me, to be restricted,

M: no, you know this one. If you come in Saudi Arabia, they will respect you, because you are not Saudi. So he respect what you do. It you just bought the scarf on your head. Not make like Hala, just put like this, don't worry about exactly look like Hala.

I: I think American don't shouldn't to wear.

J: shouldn't?

I: they don't have to, around my city in the big malls, there's Americans and they just travel, nothing happen.

H: they don't cover their hair. Basically they only wear abah, it's like to cover their body, but not the head.

J: their body, ok. not the head

I: Because people know that they're Americans that's their, uh, they show their country so it's ok.

J: interesting. ok, what about Maalik, or Hala have you found a picture perhaps?

Maalik: yeah, I found some tradition clothes for a wedding. This is my picture when I was marriage.

Mu: Bischt. called a Bischt called abaya for the woman but the special for the man, the black with the gold. called the Bischt.

J: Which on is the Bischt?

M: black one

J: the black one. This is for a wedding.

M: like the white dress for the woman. (Mufassa and Maalik speak in Arabic).

J: what does that mean, can you tell us about that.

Maalik: Yeah. Special thing, That's an important thing for you like a wedding or a graduation. Or if you have a rich man, some rich man with his like be a difference between some people. But it's traditional for a wedding to make you special

H: specially for the groom. yeah,

J: and the bride wears...

H: a white dress, yeah

J: A white dress? Like the Western...

H: Yeah. The only difference is how the men, they celebrate the wedding. the woman just the same as the Western here. So it's not that different.

I: the woman, the women in my country just like America, so they're wearing ...just the same. But then just women dress not the men. Only the bride, only the groom can talk to the bride.

J: Only the groom can talk to the bride.

I: Can't come to the room that the bride in. They just close their faces and hair and then they can. They celebrate there, then he go out.

J: then he will go out.

I: with his wife.

J: but there's no other men at the wedding ceremony?

H: no

ANNEXE

I: The men have another wedding.

H: yeah, a separate...

M: separate

I: men in the place, women in another place.

J: So, does the woman go into the room with all of the men?

I: no, just the man.

J: He celebrates by himself with his men.

I: yeah with his friends, and then he finish, his family take him to the place where the women there and the he, the groom talk to the wedding, just him and his father also.

J: ok, what did you want to add.

Maalik: Actually for someone has a, someone has a wedding we have a special custom for this, like when he wake up in the morning, they take care of him. All his friend and they help him about the money. They give him the money and the neighborhood gives him some food, money, anything. Anything can help you, that's good luck.

M: like support

J: so can you explain in it was your wedding day and you we're getting married, you wake up in the morning and what happens? Tell me, tell us what happens. 26:54 How would the day go?

Maalik: I wake up at like at like 11.

J: late

M: then I wake up and I found, my breakfast.

J: you find it? who makes your breakfast? You? Somebody else?

M: no, my brother. He didn't cook it, he bring it from outside, a restaurant or something, for me?

J: Is it dates? (laughter)

Mukhtar: no, I'm special man.

J: Well, I don't know! (Laughing) what's for breakfast? I'm kind of hungry?

M: bread with beans with ...

J: bread? hummus? like chick peas?

M: no...(speaking in Arabic).

J: what is that? I don't understand.

H: It's beans and yellow beans, you..uh, mash them and then maybe fry them you and some spices to them.

J: ok, bread and beans,

M: with bread, you eat (gesturing), onions...lemon and onion.

J: lemon and onion in the morning - ohh!. Sounds good, though. and then what? coffee (no), Tea (no) water

I: yes, pepsi

M: pepsi

J: Pepsi?

I: yeah sometimes,

ANNEXE

J: for breakfast?

I: (speaking in Arabic with the others.)

M: the soda

J: Ok, soda, pop you can say.

Maalik: After that, they bring the man who can organize me, special thing in the apartment. After 5 or 6 pm. they when to my apartment to wear this (J: to get dressed), yeah, then they took me to the place for wedding, like many kind of, a lot of cXXX

H: the wedding hall?

Maalik: yeah

J: very good

I: alter

J: Alter. You could say to the alter, but that's more for Christian weddings, I would say. Maybe you could say that, I'd have to think about that.

Maalik: So after that, I go to this place and all my friends, and uncle, families, then come to congratulate me.

J: congratulate me?

Maalik: then they eat some food, camel with rice. Camel.

J: camel?

Maalik: came, yeah. The meat of camel.

J: camel meat for weddings?

Mukhtar: What kind of the meat.

J: any kind of meat. Ok. But today, we're having camel!

I: Different between cities. Like in our cities, they went to (a farm?), and they take cars like...parade.

J: parade, ok

I: all the cars...beep. together.

J: beep, honking.

I: go in this one and the wife's home which is the bride and then go to the place that is (?) After that he go home, change his clothes and then another time, one.

J: another wedding?

I: yeah, no the same wedding, but ...

J: different clothes.

I: becomes times, that was enough. and the bride, the groom didn't show up before the dinner, he show up after the dinner.

J: this is very complex to me. I can't quite understand the whole sequence of events, it's very difficult for me to comprehend. Ok, so finish the story.

Maalik: After they eat the dinner, we have a special dance with my family. (J: a dance, oh.)

I: it called a "da-hah"

ANNEXE

J: a da-hah.

Maalik: when they finish this they bring me, I go to the to my wife. end

J: and that's end. Does it end, the the wedding ceremony. Do you have a party with the dancing? or no?

H: no

Mukhtar: the same night you have the dancing where all of the people come to say congrat...

J: tulation...is it until late at night? or

Mufassa: 2

J: Oh, yeah, it's a good party.

I: then I finish at 10:30. (J: the women? the men) no, the men. the women finish at 2. 2 and a half.

J: 2:30. I don't quite get it but, ok.

Ma: The old man, they finish you know they stay to dance or to celebrate.

J: Ok, are any of you married?

ma and mu: yeah

J; you're both married?

Ma: yeah this is my picture.

J: oh, I didn't know. very good. for a long time?

Mu: me, 2 years.

Ma: 2 years.

J: 2 years, ok and you're not married and you're not married.

I: so young.

H: too young.

J: right, these are old men right? these guys.

Mu: me too, I'm 17

J: I hope not, if you've been married for 2 years. that's way too young. (laughing). Ok, what about you (to Hala) tell us what you found.

H: I only found some picture from my graduation since I graduate last year. My family came up with this plan for me. I forced my dad to wear my graduation costume, so it's basically this one has my name and the year I graduated from, and this black one is supposed to be, like the graduation costume and also I let him to wear the hat and the stuff.

J: wow, did you want to show these guys?

H: here (speaking in Arabic)

J: what did you say?

H: So, we celebrate and had fun, so I said, like the usual celebration for the graduation. I forced them all to wear my costume. I graduated now, it's your turn to graduate like me. So we had fun taking pictures and stuff and then we had, um, dinner. It was suddenly, the family gathering as usual at the basement and they told me like Hala, what about you go get dressed, we have something for you. I was like, what? No all the hair and you are watching on your laptop. Go get dressed, I'm too lazy what for? Go get dressed. Oh, ok. and just a

J: a party?

ANNEXE

Hala: yeah, a surprise party.

J: is that common to had a surprise party, or?

H: no not really, my finally is, very usually they don't care about, you graduated and that's it, but because I'm paying and I worked hard.

J: How many siblings do you have?

H: I have six siblings and one of them passed away.

J: I'm sorry to hear that

H: That's ok, this is life.

J: Is this a normal sized family for Saudi Arabia, or is it big or small?

H: In the past, yeah, that's a regular. But nowadays it's so much.

J: do you all have big families? or? similar size.

I: 4.

Mukhtar: My father has 2 wives.

J: really? OH.

Ma: and I have 20 brothers.

J: that's kind of big, I think.

mu: that a big one.

H: 20. 2 - 0

J: I know, I'm , I mean, yeah, that's pretty unusual.

Ma: yeah, that's good for me.

J: is it, yeah.

Mu: for the wedding. everyone give him the support.

J: oh, there's lots of people to help you. Everybody gives a little, but it's a lot. Ok, what about you?

Mu: including me, it's 8.

J: so, we've got, you've got a tiny family compared with them, hu? (laughs)

I: one of them passed away.

J: I'm sorry. wow. Is it common to have two wives?

Mu and Ma: 4.

Mu: 4 we can to married 4.

J: what about me, can I have 4 husbands?

Everyone: No

J: Why not?

H: no, a woman can't. Unless her husband died or she got divorced.

J: so you can get divorced. What else did you want to tell us about your graduation that maybe is different and I wouldn't know about and maybe they wouldn't know about either, I don't know.

ANNEXE

H: no, it's common. Nothing special

J: is common. Do you have a special meal for that night with the family and friends? yeah.

H: pizza?

J; really? Pizza

H: and bbq.

J: you buy pizza or you make it.

H: no that night I bought it. well they bought it, I don' t know.

J: you didn't do any, well whatever. you didn't plan it. and do you have any questions for her.

H: no more party

Ma: and I never expected my parents to graduate or something. and they're old and they don't care about your graduate, just married.

J: how old are they?

Ma: my father is 76 and my mother is 75, 74

J: yeah, they're getting older, aren't they. how old are you guys.... (talking about age...already written down. Judith explains it's taboo in the US to ask and in Saudi Arabia too for older people).

ANNEXE

EE-2E : Groupe 2, les États-Unis, expérimentale
Date : 17/06/2015 Heure :
Participants : Hala, Mufassa, Maalik, Faaz
Séance : 2
Thème : Une rencontre surprenante

Hala: After I went into my apartment and (inaudible) and I got my roommate moved in with me after two weeks, you get like you know the grocery and home and the essential for the home, especially when my apartment is not furniture, I have to do all the furniture by myself. So, we went to the Walmart, we had our big cart, we just buy everything we see, then we don't have a car, we need to take the bus, and can we, we couldn't carry all the stuff. (Judith: What did you do?) WE just (mumbling) off the bus... "ok, now you take this amount of bags, I take this amount of bags, carry them, we walk to the apartment" That's it. Half of the street (mumbling) walking dead like a zombie. I told her like, "what if like a man now stopped and helped us carrying the bags"

Judith: Yeah, that would be nice

Hala: That would be nice, but that didn't happen. We walked for a few blocks and then already someone stopped and , "you're like zombie, can I carry some bags for you?" "Ok".(mumbling) because it was really heavy and we couldn't really carry all of them. Kind of regret buying all the stuff. But we need to buy them, anyway. And he, I feel bad because he was carrying more bags than I do, and it's my stuff. And I was like, " can you please give me some bags, I can carry, I (mumbling) can carry a few more". And he's like, " I'm doing something good, please don't take it away from me", and I was so touched because, ok, that was so, so gentle, or wherever.

Judith: Kind

Hala: So kind, yeah.

Judith: Yeah, wow. And what do you think that that person thought, or when they saw you,

Hala: I don't know

Judith: what provoked them

Hala: I don't know doing a kind act. I have no idea, I just felt like a bad person because I don't know.

Judith: Any questions, comments? Are you guys surprised about this? Is this normal? What do you think?

Hala: I know, because in Saudi Arabia, everyone has a car, and you don't really need to carry our bags, and I feel like I don't really need a car here.

Judith: Oh, in the United States

Hala: Yeah.

Judith: Somebody has a car here, right? One of you guys.(mumbling)

Judith: Everybody has a car? No, not you too. You two have cars. Yeah, ok).

Hala: And usually have my brothers helping me carrying stuff, and here I'm just by my own.

Judith: Ah, yeah

Hala: I'm kinda just rushed and buy all the stuff once.

Judith: Does that make you feel differently about the pe-, living here? Do you feel better, worse?

ANNEXE

Hala: Somehow, yeah, I still feel, oh there's a kind people here, and stuff.

Judith: That's cool. That's really kind. Alright, anybody else have a surprising encounter, something could be like positive, could be negative, could be puzzling, an event that happened (mumbling).

Mufassa: (mumbling) In my country, when I (mumbling), so my, so my car, I (mumbling) accident with my car, so I didn't have time to take it to autocar to fix it. I ask my friend to do for me, (mumbling) take my car to autocar to fix it. He asks, then I give him money, two thousand, to fix my car. He say yes, he will do it, because I am, I work at the (mumbling). Every week I come back(mumbling), "what's going on for my car?" He say in the autocar he will fix it, but he(mumbling),

Judith: pay attention, pay attention

Mufassa: Parts for the car. He still order. Every week I am, now I am, I am wondering for my car, and so I told him, give me for the autocar, I want to see my car.(mumbling). They said, "no, no, next week I come back", also the same, every week.

Judith: How many weeks?

Mufassa: Maybe around one month and a half.

Judith: This is not a good story

Mufassa: (mumbling) would have come with me. (mumbling) put the car, not for the autocar, some place (mumbling) investment for my money, how can do it. I leave him, I take my car, I take the autocar, I will fix it. I said, "right now, you give me my money".

Judith: Who is this guy? Is he a friend?

Mufassa: He's not a friend. He's not a friend, but before, he my friend.

Judith: Was this a cultural thing? Was this surprising, like was he from a different culture? Is he the same culture you think?

Mufassa: The same culture. Also, live the same neighborhood.

Judith: Neighborhood. Really? So what do you think? Well, first of all, how did this make you feel?)

Mufassa: Feel bad.

Judith: More, tell us more, though. What were you thinking when you discovered this?

Mufassa: When I saw (mumbling) make any work with him, I give up. (mumbling) I don't know. I don't believe him.

Judith: Yeah, no more trust, right. What did you say Faaz?

Faaz: I said he has more confidence for his friend.

Judith: No more. We say trust. No more trust, no more trust, yeah. Yeah, you lost the faith in your friend. Now, tell me, what do you think if you can imagine, what was he thinking in this whole experience? What was going on in his head?

Mufassa: When I told him, give me the (mumbling), or before.

Judith: Even before, so I mean, he spent all your money, like what, what is his rationale? Like how is he thinking about?

Faaz: (mumbling) spent my money.

Judith: But why do you think he did, wh-, how do you think he can-do you know the word rationalize?

M: No

Judith It means like, does anybody know the word rationalize? It's like justify. Do you know the word justify? To be able to explain to you, or to himself, well I needed, I'm just making something up. Well I need the money more than Mufassa. He has a lot of money, he won't mind. I don't know, I'm just imagining like what was he thinking?

Mufassa: (mumbling) don't have money.

ANNEXE

Judith: Maybe!

Mufassa: He told me(mumbling).

Hala: He could just ask for money

Judith: Right, right

Mufassa: What he do like this is bad.

Judith: And he still saw you every week, he didn't run away.(Yeah). I mean, I'm trying to understand.

Mufass: (mumbling) I never see him.

Judith: Again

Mufassa: Yeah. (mumbling).

Judith: So, in your imagination, what do you think he was thinking? What was he thinking?(mumbling) the wrong.

Maalik: I think what happened to you was good thing for you, because you(mumbling).

Judith: Wait, why do you think it was a good thing?

Maalik: It was a good thing for him, because he know who is this guy, (mumbling) and he know in the future, can't work with him anymore.

Mufassa: Before I work with him

Judith: Mufassa

Mufassa: I work with him before. I give him something, I did(mumbling) borrow money, he give me the back. (mumbling) money and take it way.

Judith: We would say it's a tough lesson. It's tough, because two thousand dollars, I mean for me, that's a lot of money. I would be pretty sad about losing two thousand dollars

Mufassa: Before he, a little money's ok. A little bit money change inside.

Judith: Any other comments from you all or questions for him? What do you think Faaz?

Faaz: Like I'm just wondering(mumbling) two days ago, because when the tornados come.

Judith: Say it again

Faaz: When the tornado.

Judith: When the tornado

Faaz: Actually we don't have tornados in our country, so, I felt bad. (mumbling).

Judith: Were you afraid?

Faaz: (mumbling)First time.

Judith: Did you see it? Did you see a tornado?

Faaz: Yeah, a little.

Judith: Really?

Faaz: Yeah, from my balcony.

Judith: That's unusual. I have never seen one before. I haven't, no

Faaz: I saw it(mumbling) real scared.

Judith: Like this...you get down)(mumbling)

ANNEXE

Faaz: in my bathroom, staying there.

Judith: In the doorway

Faaz: Yeah.(mumbling)

Judith: But were you on...

Faaz: the second....highest one

Judith: You have to get down next time, really, cause it can just come..

Hala: to the lower point

Faaz" the lowest point, the basement, hopefully the basement, if there's a basement..

Hala: without windows

Faaz" There was no basement.

Judith: Well then you go even just on the ground

Mufassa: Stay in the back

Judith: No, but not up high, because you know what a tornado can do? Absolutely (neck breaking sounds effects), I mean, you die, yeah, if you're Maalik, you live, but probably not.(mumbling) You know. So wait, so you brought up the tornado because you've never seen it.(mumbling) This was an intercultural encounter?

Faaz: Yup

Judith: I was thinking about a person, but a tornado was interesting. Did you have any, any interaction with somebody from a different country? Either here, or in your home country, something that surprised you. Now this was somebody who's actually in your home country, and you're saying of the same culture and the same neighborhood, with a surprising event, so....that's different,(inaudible). Ok, you keep thinking about it. What about you two? You have something to share with us Ibr or Maalik?)

Ibr: (mumbling) something that surprise me.

Judith: Yeah

Ibr: When I come here, I (inaudible) transportation, because three years ago, I was in Canada, I use transport, (inaudible), but when I came here, I was suspecting that the transportation would be just like them. (inaudible) busses, but when I came here, I have to (mumbling) at home, and buy some stuff for the kitchen. (mumbling) with the other stuff, how can I carry it.(inaudible).

Judith: It's tough, huh?

Ibr: Ikea, I bought some stuff...(inaudible) deliver it to my apartment, and they deliver it. They bring some, they forget some...(mumbling), and then I call them, and they said, ok, we will call you later. I call them again, like ten times or five times, (inaudible).

Hala: I understand your issue with the delivery service . It's like, it's like I paid for them, for (mumbling) my couch, but they only set up the table and I left with all the stuff to set up my couch by myself.

Judith: Did you talk to them?

Hala: No, because they say we only have to build up one piece for you, but I already bought like seventy dollars for that. Just for the table. If I could build that couch, I could have built that table too.

Judith: Yeah, but do you think it was a misunderstanding?

Hala : No.

Ibr: From Ikea

ANNEXE

Judith: Yeah, what do you....what do you think happened?

Ibr: have no idea. I didn't argue with him, I was too angry. I want to build that couch by myself. (mumbling) but I did.

Judith: You did

Ibr: It was hard, but I did it.

Judith: And he's, it's still working, it's not falling apart?

Ibr: No, it's work...

Judith: It's fine, ok. And your situation? What did they say when you contacted them? What did they say?

Ibr: They said you have reference number...(mumbling) they gave me the reference number, that this happened a month ago. And when I call them, and tell them the reference number, they said, "we will call you later". And till now, I didn't find anything.(Inaudible).

Judith: Is that surprising? Does that, is that something that happens in Saudi Arabia, or just maybe something here, or what?)

Ibr: (mumbling) furniture in our country.

Judith: Or but service, is the service different? Like do you notice the service is a little different here?

Ibr: Yeah, I think the same.

Judith: The same.

Ibr: Ikea in my country is not so different(inaudible).

Judith: Yeah, what about, have you had any encounters with people, particularly? So, you know, you're talking about things that are a little bit surprising in terms of something that happened, but what about a person? Did you have an interaction with a person that maybe was surprising to you?

Ibr: Not really.

Judith: Not really. I was talking to the other group last week, or no, Tuesday, and I was saying because I've been living in France for five years, my ideas about how I interact with people has changed actually, or so now that I come back to the United States, which is my home country, I find myself, in some situations that are uncomfortable, that are normal here, and I'll tell you one of them, which is very normal situation. You've all done this before. I walk into just a coffee shop, and I want to order a coffee, and the person behind the counter says, "hey, how are you?", and I think like, "do I know this person, why are you asking me that?" That feels really personal, and then they ask me, and I say, "oh, I'm fine", "how was your weekend, and what did you do this weekend?" And I start talking to them, and then when I'm finished talking to them, I felt like I just gave them a lot of personal information, and it made me feel really uncomfortable. I thought, "why are they asking me all these things? Like, I don't know this person", right? And, because in France it's not normal for anybody to ask you how you are, what you did on the weekend, anything that's actually very personal, and I don't know what you, how you greet people in Saudi Arabia, or if you talk to strangers about what you did last weekend, or....

Hala: In Saudi Arabia, we don't really talk with the stranger. No one talk with the other one. Just you are there for example waiting in a (inaudible), you just wait. No one talk with the other one.(inaudible)

Maalik: Someone sitting behind....beside me, I just talk to him. (mumbling), start talking, but we don't ask what did you do last weekend. No, we don't say that.

Judith: What would be, because for us that's a general, in the United States, that's a very general question . What would you say would be a general question for you that you could ask somebody?

Hala: What are you here for? (inaudible) find something that's related to your something.(mumbling) don't interact

Judith: Yeah, so it's a gender difference, right? Men and women are different, yeah. Interesting. So anyway, that's a kind of interaction that for me, I was really surprised about when I came here, because I felt really uncomfortable. It was a really simple interaction, right? Here I'm sure you've been asked all the time, "how are you? How was your

ANNEXE

weekend?” Right? You hear that a lot? Yeah, and for me I felt like..(gasping), I was a little bit shocked. It’s very simple, but I felt like somebody was asking me a really personal question. I thought, “I don’t want to tell you”, but I did anyway. It just came out of my mouth. I was just like, “I told them about me, I don’t want to tell anybody”. Anyway, so, that’s an example. We kinda talked about that in the other group, that, I mean, I have a lot of surprising experiences, and you will when you go back home, right? You’ve, you will have changed, and then you’ll go home, and you’ll start talking to people, and they’ll be like....but anyway, what about you Maalik, what do you have?

Maalik: For six months, I go, I went to Detroit with my friends, and Mohammed, he went back to Saudi Arabia now, and when we went there, I lost my way, in Detroit, and I chose the way for go inside Canada.

Judith: Oh really

Maalik Yeah. And I talk, I talked with the officer, and they said, “I’m sorry, I lost my way”. They said, “I can’t let you go back, you have to go inside Canada and come back”. I say I don’t have a visa. He said you can ask them, you can to say that.

Judith: You can’t say that?

Maalik: You can say that. But right now you can’t go back. Ok, what I’m gonna do. I go inside Canada, and when I come in the, I don’t know it’s name, immigration, before immigration...(Judith: border crossing), yes, they took your passport and visa

Judith: border, we just say the border

Maalik: yeah, and they said, “I lost my way and I didn’t (mumbling) go inside Canada and (mumbling) gonna have a visa”. He said, “ok, go there to the immigration and talk with him”. After that, when I talk with the immigration, the immigration said, “give me your passport”. I have my passport and I have ID. Mohammed, he didn’t have anything, any passport, any ID, and they give me a paper to help me go inside.

Judith: They gave you a what?

Maalik: A paper..

Judith: Paper

Maalik: Yeah, to help me go inside the USA. When we went back to the USA border

Judith: border

Maalik: I give him my ID and my passport, and this paper and they said I lost my way and I come back here, and he said, “can your friend give me his passport?” He said, “I don’t have anything”. After that, they they (inaudible) inside, and they looked around my car, (mumbling)

Hala: security checking

Maalik: and when we went inside the immigration, we stay there for a long time. Just to stay. They talked with us.

Judith: Just waiting

Maalik: Just waiting, and finally they come, and they said, “Mohammed, you can come with us, and they took about his information”.

Judith: Does he speak English?

Maalik: No.

Judith: Oh dear. Another problem, oh dear. Ok. But maybe somebody spoke Arabic

Maalik: No, we don’t found anyone.

Judith: Ok

ANNEXE

Maalik: WE have us. WE help ourselves. Then, he give him some information about himself, like birthday, his name, and they (inaudible) everything about him, and I listen to him when he talk with Mohammed. He say, “you are good and your school, your grades. (inaudible) and you didn’t have any absent. Why you do that, why you do, why you go back, go outside without your ID or passport”, or something like that. (inaudible) how they can know about his grade, absence, or everything. Everything about him, they know.

Judith: They’re looking on a computer?

Maalik: Yeah.

Judith: What!

Hala: Also, his picture.

Judith: Wow.

Hala: (inaudible) his picture. That what surprise.

Judith: Whoah

Maalik: Yes. I never go out without...

Judith: Yeah now you, now you for sure...oh my gosh. So what’s the end of the story? They let him go, I guess...

Maalik: They said, “ you have to keep your ID, your passport with you, you can’t go outside without your ID. Your grade and your, because you are good and the university of the school, you can go inside, right now, but the next time, you will, we will take you out,

Judith: Deport

Maalik:yeah,

Judith: we say deport...holy crap. That’s serious. Ok, so were you surprised that they let him go, or were you surprised that...

Maalik: I’m surprised about everything, because it’s different between Canada and America. (mumbling) Canada ,they talk with us and we don’t spend a lot of time, just two minutes, but in the United States, we waited a long time.

Judith: Why do you think they made you wait? Were there a lot of people there?

Maalik: No, maybe three or four people. That’s it.(Judith: You were MaAlk, weren’t you?) Yeah.(mumbling).

Judith: Yeah, yeah, yeah, it is important actually when you’re visiting another country, to always have your identification, well even if you’re not visiting, right? That has happened to me before too to go to Canada, accidentally and I not have identification on me. That happened a long time ago. There were more, whatever...Do you have a story for us? Come on...just even a little thing, you know? Just like I was saying, even a little thing that you know you.

Maalik: Just I got a ticket...ticket from the police.

Judith: What? Why?

Because I didn’t see that traffic light(mumbling)...

Judith: Ooh

Maalik: Downtown Ann Arbor...

Judith: and you went through?

Maalik: Yeah(inaudible) and I got a ticket and I went to the court.

Judith: Really?

Maalik: Then I sold my car.

ANNEXE

Judith: Was the...wow, that's dramatic. Was the court preceding...did you understand everything?

Maalik: Yeah.

Judith: Yeah

Maalik: And the last thing they said..."this is your first time, if you do it again, you will get more trouble, so you can go now".

Judith: Did you have to pay money?

Maalik: Yep.

Judith: A lot of money, probably. And then why did you decide to sell your car?

Maalik: I don't want. I don't want it. It's old and it's (mumbling) car.

Judith: Hala, did you have a picture for us?

Hala: No.

Judith: Oh, I thought you were looking for a picture!

Hala: No, just like a whole bunch of things, why would I have a picture..

Judith: Oh, I don't know, maybe. Maybe you just, you know...it's always good to visualize. Anybody else want to add something. So think about, think about for next week, less general stories, but more specific. So when you're going through your week, pay attention around you, of you're interacting with, who you're talking to, and pay attention to yourself, right, like, oh, what you're thinking about, because I think we are, we have lots of things that are happening all the time, but we don't pay attention sometimes, you know, something surprises, or we feel negative, we feel irritated, you know, like, "oh, hmm, why do", do you know the word irritated?) Yeah. (Judith: Yeah, do you know the word irritated? No? Well, that's a different word, yeah. Irritated is like this(sound effects))

Hala: annoying.

Judith: Like someone does something you feel like(sound effects)). (inaudible)

Judith: Makes you nervous.....

Hala: Kind of angry, and confused about what happened.

Judith: Yeah

Hala: Annoying somehow.

Judith: Annoying. Do you know the word annoying? So like if you hear small children screaming in your ear, that's like irritating, right? Like...(sound effects)).

Mufassa: Yeah, when he do something(

Judith: Yeah. So maybe you have an interaction with somebody, and in yourself, you feel (sound effects). It's good to think, "why am I feeling that way?" This is interesting. But it also could be like when I was talking about when I went to the coffee shop, I felt bad, because I told all this information, so I was reflecting, I was thinking, "why do I feel bad", and I was thinking, "I'm not used to that", because where I'm living in France, we don't talk about that, so you all, when you interact with Americans, or other people, pay attention to how you feel. Do you feel confused, do you feel irritated, do you feel bad, like me, I was like, "I feel bad, I don't like this feeling". You know? Strange. And then, write down the questions in there, and write a little paragraph about an encounter. Very simple, it doesn't have to be a big, thing, right? Doesn't have to be a big story, it's a very little story, you know....what are the interactions you have every day with people here? What do you do every day?

Mufassa: café

Judith: Cafe, that's one. What else?

Hala: Teachers

ANNEXE

Judith: Teachers, that's interesting too, yeah. What else?

Maalik: Bus driver

Judith: Bus driver

Hala: Classmates

Judith: Classmates, yep

Maalik: Maybe restaurants

Judith: Restaurants, yep

Mufassa: Stores

Judith: Stores. (inaudible) What's that?

Hala: Anyplace

Judith: Anyplace. Yeah, but it's good to think specifically about your day. Where you're having interaction, so that when you come back, you can tell us about one really specific, maybe it's an interaction of one minute, right, but actually it's quite, it can be quite an interesting thing to talk about. What happened, who was involved, how did you feel, how did they feel, you know, imagining kind of the two sides of things. Ok? So I want, for the next week, I want a really specific story. It's the same question, same questions as today, just I want you to think of more specifically. So when you're having your week, going through your week, walking to the bus stop, somebody talks to you, think about it, you know? You can write down that conversation. Really simple, right? Yeah? Ok. Cool, well, we're done for the day. Next week I want everybody to be caught up. You understand caught up? So we have three assignments, and you can talk to these guys about dropbox, ok Faaz, so you can get on the same page. Do you know that expression? Cool, alright guys, thank you

Faaz: Thank you. Yeah

ANNEXE

EE-2E : Groupe 2, les États-Unis, expérimentale
Date : 17/06/2015 Heure :
Participants : Hala, Mufassa, Maalik, Ibr, Faaz
Séance : 4
Thème : Les stéréotypes

Judith: let's talk, so who has something to say about a stereotype that you had, that got sort of changed? Yes, Mufassa. Awesome.

Mufassa:(inaudible) about the American.

Judith: Ok. What did you think?

Mufassa: Well, like you have that (inaudible).

Judith: Good method for what?)

(inaudible)

Judith: Oh, street. Good infrastructure

Mufassa: Yeah. Like of the (mumbling) McDonald's. But when I come here...

Judith: But wait, how did, why did you have the stereotype? From where did you get this information?

Mufassa: From the movie.

Judith: From the movies, ok

Mufassa: From when I see the movie, the thing is perfect. When I come here, nothing what I hear, so not very good internet is in my country. The city in my country I think is bad. Rude, but when I come here, I see(inaudible).

Judith: You saw what? What does that mean?

Hala: God thanks

Mufassa: Thanks God.

Judith: Oh, you were happy!

Mufassa: Yeah, for my city is better than (American).

Judith: Ah, ok. So when you came and you saw that stereotype wasn't the same, that made you happy.

Mufassa: Yeah

Judith: Interesting. Ok, cause you, what did you feel about your own city?

Mufassa: No, perfect. (inaudible) also for the education, (inaudible) United State, everything you need money. And you need (inaudible) only pay something, pay that tax. In my country, not have pay the tax.

Judith: Ok. Is it already into the price?

Mufassa: What does the price? Do you have five dollar? Pay five dollar. No tax.

Judith: No tax? Ok, no sales tax. Ok, that's different. Here, we have every state has different sales tax. Some, some states have no sales tax

Hala: Don't tax

ANNEXE

Judith: Yeah there's different taxes, right? Income tax,(mumbling) do you know what income is? The money you get

Hala: Health care tax, I guess. (general mumbling) Health care tax, I don't even know about that. Maybe, maybe, I don't know.

Mufassa: I think you take the tax for growing the city, to fix the..(Judith: to fix the city). They take it and fix it.(inaudible).

Judith: Yeah, yeah. Recently, there was here in Ypsilanti, maybe in Michigan, there was a vote to increase sales tax, to pay for road repairs. Roads, yeah, but the people voted it down. They said no, we don't want increase in taxes. So maybe that's why our roads aren't very good. Yeah. Did you have any encounter with a person, where you had a stereotype about that type of something about them, that was changed, that "oh, I don't think it's that way". Hala?

Hala: My friend has a Japanese friend. I had this idea of, "oh yeah, Japanese people are well behaved, they respect everyone, and how when they grow up, they grow up on values, how to treat elders, and stuff like that", but when I meet this Japanese girl, it was different. She was like, "why is she like that? Why she so disrespectful? The thing is...

Judith: Wait, let's go back. Why do you think, why did you think before, that Japanese people are well behaved, and are well raised. What gave you that impression?

Hala: because I know some and you know when you know a good, a good person, it's kind of reflect the good things for the other people. If you meet a good for example, Saudi girl, you thinks, "oh, all Saudi girls are fine". They're good. You give that general idea.

Judith: Would you two agree with that?

Hala: Because when you encounter...

Judith: Do you understand?

Mufassa: (mumbling) girls, I don't know

Judith: No, but would you agree with what she said? Explain it again to them. I think this this is an interesting idea). For example, when you meet a American guy, and you don't know him.

Mufassa: You mean the first impression). yeah, first impressions kind of reflect for the whole nation, like if it was good, you would say, "all Americans are good, just because of this one guy".

Judith: Do you think that's natural to do?

Mufass:I do. Because to (inaudible) is good. The things, (inaudible) everything around him is ok.(mumbling).

Judith: Yeah, I mean I think this is very interesting what you're saying is as humans, we see one person that represents a group of people, right, that's how we see it, especially if we only know one. If we only have exposure to one, I have Japanese friend, and she is like this, so therefore, these people are like that. But is that necessarily true? No.

Hala: It's not true. That's why.

Judith: Good

Hala: I was kinda shocked. The this is that my friend, she's new here, the Japanese girl, and my friend kind of let her in her apartment. The Japanese girl, she doesn't have anywhere else to go. So instead of staying at a hotel, she let her in her apartment, but for her whole stay, she didn't pay for anything, she didn't even help in on paying the rent...

Judith: How long was she there?

Hala: At least half of the month, but she still could have helped in one way or another. She using the electricity. She don't pay for food, so she was living behind my friend, basically. (mumbling) kind of rude for her.

Judith: Is your friend from Saudi Arabia? She an American friend?

Hala: No. She's Chinese.

Judith: Oh, Chinese! Ok, ok, ok!

ANNEXE

Hala: So I was like, at least she could help with the payment or something. That's so rude when someone opening their hose for you, you should be thankful and kind of want to pay them back. This is the normal, and I was very shocked when I meet. She give you that impression of , "I don't want you, I don't want to talk to you".

Judith: Yeah. And what do you guys think about that, if you have somebody coming to live with you for two weeks? Would you expect them, do you think it's polite to pay for, for them to pay or not, or what do you think about this situation?)(background mumbling) But she's not her friend

Hala: She should not. But she say she wants to stay a place for two days, and then she stay for half of the month, so that when the first, the whole thing started

Mufassa: In Arab...Just for invite for three days,

Judith: three days

Mufass: yeah. After three days, (mumbling) they live with us...

Hala: (mumbling) kind of the same thing. He said at first I'm just going to stay for two days). Two days ok.

Judith: Do you think that maybe two days for her meant something? Like what do you think she was thinking, because she's from a different culture and just personally? What was she thinking? Like if she said two days, what do you think she meant?

Hala : I have no idea, but if she were looking for an apartment, she could have like managed to find one in two days ,and if she couldn't, she just have to clarify that oh, "I couldn't get an apartment in two days. I have to stay for one week till the apartment...

Judith: So communicate. Do some more communication

Hala: Yeah, but she's not the type to like, she don't give and take with you in conversation. It's like one side conversation, you're always talking to her, she's quiet.

Judith: She's quite. Oh she's not talk, she's not talking

Hala: Yeah.

Judith: So she doesn't really communicate very much

Hala: Because she doesn't want..

Judith: Yeah, I'm mean, I'm just saying she doesn't communicate. That's interesting. I mean...

Hala: Yeah.

Judith: Could that be...lbr, what do you think about this situation? What do you think about the misu-, because there is a misunderstanding, right? Wouldn't you say?

lbr: She's confusing. (mumbling) She didn't pay, she didn't do anything. (inaudible) beside that, she is not communicate.

Judith: Right. Let me tell you a little funny story. It's the same kind of thing, except it's with...I am married to a man from Chile, do you know the country of Chile?)

lbr: Yeah.

Judith: South America. Yeah, exactly, very good. Last week, and I think we could say that Latinos have a different sense of time than Americans, sometimes. And my husband, when we first met, he, well, it's a long story, but he was living in an apartment, and his friend came to stay with him. It was his friend, he said, "you can stay for a month while you look for apartment".

lbr: If he has for (mumbling) one month is ok.

Judith: Listen, listen, the story's not over. Nine months later, he did not pay rent, he did pay for food, but not rent. Nine months later, he left. Do you think that my husband was upset?

Hala: I guess

ANNEXE

Ibr: I think no.

Judith: No. I was upset. I was like, "what is this, get him out!" I was upset, but my husband, no, "we are friends, it's ok". So let's go back to your story. I'm wondering about what is two days? What is one month? You know what I mean? It's different, it might be different, right?

Hala: Saudi Arabia, we have different, I mean, time problems. I mean, I could say "give me five minutes", and I take half an hours.

Judith: Right, right. But or if we say five minutes here

Hala: It's literally five minutes.

Judith: Maybe it would mean five minutes, I don't know. I'll have to think about that, but yeah. So let's go back to this Japanese woman. Ibr, what do you think she thought in her brain? We don't have very much information, what do you think?

Ibr: I don't know, I think (mumbling) care about time. So (inaudible) today.

Hala: And they also care about (mumbling) from what I see, or from what I know, so I was really shocked from her attitude and reactions. So. I didn't really thought Japanese, Japanese people, like there are some that might be rude in somehow.

Judith: But remember, it can be personnel too. A Japanese person is not a...

Hala: So when you come to the realization, oh, you cannot really judge the whole people as a good. There is some bad. You have to expect everything from people.

Judith: Or even all of you. You think about the fact that you've been living in the United States. You've probably changed. And so when you go home, people may judge you. Like, "he's supposed to be Saudi, he doesn't act like that. He's acting different. Why? Because he's lived in a different country. You, you start changing, right? It's, kind-, we don't notice it when we're here, but when we go home,

Ibr: see the difference. I can see the different from now.

Judith: You can already see?

Ibr: I start lapsing in Arabic language.

Judith: What do you mean?

Ibr: I mean, I have a gramatic mistakes in speaking Arabic.

Judith: Ooh, from your English

Ibr: Yeah. Somehow.

Judith: Yeah. Do you guys see a difference since you've been here in yourself?

Mufassa: Yea

Ibr: Not yet

Judith: Not yet? What do you see?

Mufassa : For the (inaudible), for (inaudible).

Judith: For what?) For the time. (Juditih: Oh, the time. Yeah

Mufass: Before(inaudible), I see fifteen, I take twenty, thirty minute to arrive at my friend. Now I say five minute, at five minute I will be there. He is still not come down. He still thinking like you need more time to come to this place.

Judith: But you think five minutes now is five minutes. 1,2,3,4,5, done. That's interesting

Mufassa: I care about time. (inaudible) it's five minutes, it's five minutes.

ANNEXE

Judith: Oh, so you're sort of punctual, we'll say

Mufassa: Yeah, that's me. I was careful.

Ibr: All my friend, if (mumbling) five minutes, they still give me ten and fifteen minute.

Mufassa: My friend (mumbling) and me no

Judith: Ok, so back to your story again about the Japanese woman. So kind of broke a stereotype that you had

Hala: It was a good stereotype, but she forget and went to bed.

Judith: And went to bed. So, how does that change your opinion or idea about this group of people? What do you...?

Hala: there are still good, but I now kind of realize that you cannot really say everyone is good.

Judith: Yeah. Or anyone is anything, right?

Hala: Yeah, cause with one encounter can only change

Judith: Yeah

Hala: That's what exactly happened.

Judith: Yeah, exactly. That's great. I mean, it's great in the sense that we naturally put people in boxes, right, but it's good to not put them there, for better or for worse. How did you feel after that experience? Were you disappointed, were you happy, were you confused?

Hala: I was disappointed because I didn't want the image of Japanese people to be ruined for me. (Judith: ok I kind of interested in Japan, Japanese people, and their traditions and behaviors. So, it's kind of ruined a little bit. Disappointed. But I think that's ok! I still can meet other people.

Judith: Of course, of course. And remember, it may not be good or bad, it's just a misunderstanding, too. She may, I mean, I think about my friend who, my husband's friend, like for me, that would be unacceptable, but for them, it was fine

Hala: I think when they're friends, they're fine.

Judith: But would you let your friend stay for nine months in your apartment without paying rent? I wouldn't, like just personally

Hala: I think it's fine.

Judith: You think it's fine, for you

Hala: since we're friends, and a closer friend, not just really friends. If it was just like a normal friend, then maybe, no.

Judith: Ibr, did you have another story for us?

Ibr: (inaudible) African-American people are always just like a gangs. The have a lot of bad behaviors, of guns, and they were stealing...

Judith:stealing

Ibr: stealing. But when I came here, I thought that I met a few African-American, but they were respectful. Funny and maybe (mumbling) too. That's it, yeah, what I imagine when I came here.

Judith: Yeah, did you have conversations with them, here, or did you just see them, or classes, or?

Ibr: Yeah, I thought (mumbling) when I was going to my apartment, I start...

Judith: Oh, running, right?

Ibr: When I saw, when I saw him, when he look at me when that I was shocked, he said, "I'm sorry, and I didn't mean that". That's....

ANNEXE

Judith: Wait, wait, wait. Say more. What happened? What did he say to you?

Ibr: He said, "I'm sorry, I didn't mean to scare you. I was coming out of my apartment...(inaudible) and I didn't see you sorry". He saw me wearing a sport t-shirt. He said, " you play soccer?", I said, "yeah". He said, "we shall play one day".

Judith: But did you meet him before that night?

Ibr: No, but he was my neighbor. In my same(mumbling

Judith: I was trying to remember. Have you seen him since then?

Ibr: Yeah, one time, but (inaudible) very quiet.

Judith: Yeah

Hala: (inaudible) Kinda the main cause is because of movies, gives us the wrong idea. Yeah, I used to think that too, when, but when people be nice and kind to me, I feel really bad for thinking for a split of second, yeah, they may be bad.

Judith: Yeah, for African Americans

Hala: Yeah, but they turn out to be nice and friendly. But then you start feeling bad.

Mufassa: (mumbling) so scary with the African-American.

Judith: What's scary?

Mufassa: When I saw Afr-, maybe kill me, so something.

Judith: You felt like that the first time? This is Mufassa. What did you, then what happened? They didn't kill you and they didn't steal anything from you, so what happened?

Mufassa: (inaudible) special for the night.

Judith: At night

Mufassa: At night I saw the African American, I will be afraid.

Judith: Afraid

Mufassa: Afraid.

Judith: Do you still feel afraid, or do you, have you changed your opinion a little bit?

Mufassa: I changed(inaudible) be careful.

Judith: Are you careful with anybody at night ,or is it just with the African Americans?

Mufass: For anybody, but special for the African-Americans.

Judith: Alright. For you, have you changed your opinions about African-Americans? Like how do you think about them when you see them, or what are your feelings?

Ibr: For now, I (inaudible) God, so I think (mumbling) day, it's ok. They will not do anything bad or, but at night, you have to be safe. Because the African-American wear like something(general mumbling), the way they speak, the accent. I think that makes them scared.

Judith: Makes them scary. They're different. They have a different way of speaking. Some of them, right. We're making a generalization, right? Why is there a different way of speaking?

Ibr: I don't know.

Judith: You don't know? Do you know?

Hala: Depends of where they are from, maybe.

Judith: Ok, ok, tell us more. What do you think?

ANNEXE

Hala: Because not all African-Americans speak the same way, some can speak like with an American accent, and some with just, you know, the African- American accent. They speak fast, and somehow you cannot really understand them. And they're kind of loud, also. Maybe the volume is a little higher. Yea.

Ibr: Eat some letters

Judith: Yeah, yeah, yeah. (general mumbling) Cut, cut cut. This, I think this speech has just recently become an official dialect. Do you know what a dialect is? You have a language, like English, right, and we could say there's different types of English. So we say British, Irish, right, but now we say African-American is actually a dialect, because there's different words, there's different slang, even grammatically some grammar is changing in that dialect. Right, so when you say you can't understand it, you, it can be really true, it's hard. Yeah

Hala: But they're still nice

Judith: But they're still nice, absolutely. And people, African-Americans speak differently. We have a president who's African-American. Does he speak ebonics? He speaks very well, yeah. He speaks an educated English, right? Sure. So, this is also because of socio-economic class. Do you know socio-economic? How much money you make, right? If you grow up and you're in a poor neighborhood, your English is likely to not be as educated. I mean, it's logical, right? So, a good portion of the population of African-Americans have grown up poor, therefore have created this new dialect, and so that's why it exists, you know, and it is part of this culture. This sub-culture, right? Yeah, but it's a big part of Ypsilanti, right?

Hala: Yeah

Judith: There's, there's lots of diff-. there's lots of different types of people here, in Ypsilanti, right? So, ok, so you've changed your mind a little bit, but not entirely

Mufassa: Yeah, because, last week (inaudible) apartment, there was, I was waiting, I was ready, she came, she start, she look at me and look at the girl next to me and say, and then she start to say bad words, to all like the people (inaudible).

Judith: Oy, oy, oy! Why?

Mufassa: I don't know. I think she's mental.

Judith: Some mental problems, yeah. Yeah, yeah. Was, how did you feel? Were you afraid of her?

Mufassa: Not afraid

Judith: Were you surprised, or...?

Mufassa: I don't want her to come near to me.

Judith: Yeah, how did you, what did you do so she didn't come near to you

Mufassa: I don't look at her.

Judith: Didn't look at her. Yeah, no eye contact, right? Yeah, ok. What did, how did the other people respond to her?

Mufassa: Nobody cares. They just...(mumbling).

Judith: They all did the same thing like you?

Mufassa: No, they was driving their cars, so they could keep driving.

Judith: Ok. Yeah. Have you noticed, have you all driven the bus, have you gone into the bus system?

Hala: Yes

Judith: No, me, I have a car.

Judith: Ok, you have a car, so you guys ride the bus sometimes, yeah. Do you have interactions with people in the bus sometimes, or not so much?

Hala: Not so much.

ANNEXE

Judith: You do

Ibr: Just today,

Judith: just today, tell us about it!

Ibr: There was a guy, I don't know, he's there's an illness, some people. I don't know (general mumbling) Even if they are the baby.

Judith: Down syndrome? From birth, it's from birth. It's when they're born, they have

Ibr: same disease

Judith: different eyes, Like a little bit squinty. We call it down syndrome. Like down, up, down. Down syndrome. So you talked to a person with down syndrome?

Ibr: No I didn't talk to him, but then I, I (mumbling). I went to the (mumbling), he was(mumbling) and he start looking to me like this, and starts to singing, and talk to me louder.(mumbling) Made my quite a little bit(mumbling)

Judith: You have a nice face, right? Friendly, friendly face

Judith: Why didn't you talk to him. Why did you chose not to talk to him?

Hala: I don't know. Yeah, I don't know.

Judith: Oh, because he's sick. Yeah, he has an illness. But that's kind of interesting, because this down syndrome, we we probably have stereotypes about these people

Ibr: We have in my country, some of them ok, some of them no.

Hala: I think the idea if I respond to him in any, any kind, or any kind of response, I am afraid that I may hurt him unintentionally, so I prefer not to do, and then I will, or maybe if I smile to them, they will feel better, happy, or something. Because in their situation, like kind of many people avoid having contact with them, and that may hurt them too. So, I'm torn between two things.

Judith: Yeah, yeah. I think our response is to not talk to them, but maybe it would be better to talk to them

Hala: That's why it's it different from one to another, and they cannot really tell, I don't know. It's kind, you hesitate for to make anything to them, because you don't know how they respond,(Judith: yep), or how they think.

Judith: Yep. Yeah, that's right. We don't know how they will respond to us, right?

Hala: Yeah.

Judith: Will they hug me, will he hug me, will he want to be my friend forever

Hala: or just yell, or just scream.

Judith: Right, scream, or just talk to me, maybe. Just have a regular conversation. It's un-, it's unexpected with people that look normal, we know they will respond "like this", right, we think. At least. That's interesting what you're saying, right? No really! Because you said, "I don't know why I didn't talk to him", but maybe that's a reason?

Ibr: Yeah, I don't know how you like talk(inaudible) If you start talking to him, I....

Judith: Ah yeah, what will other people think of me?

Ibr: I don't know how Americans still think . My country's, I don't think anyone would talk to them. (inaudible) they are family or something.

Judith: They kind of get rejected from the community, because they are different. It's sad, though. It makes me feel sad

Hala: yeah

Judith: but I think we all do that, I mean myself included

ANNEXE

Hala: Yeah, because it's not their fault to have this illness.

Judith: No!

Hala: It just happen to them, and you cannot do anything, but if like the same situation he starting to you (inaudible) just towards me, or do wherever, so (mumbling) feel kind of scared, and you take a step back, or...this kind of weird. So you prefer not to have a contact. What do you think this guy thinks? You know. What is he thinking, or she thinking, when everybody stays away? What you think? How does that feel like, or?

Ibr: Isolating

Judith: Isolated, yeah.

Ibr: Feel alone

Hala: Kind of sad.

Judith: Kind of sad, yeah. What do you think?

Judith: I had a, in France, a...I taught some classes, some English classes, because I'm an English teacher, you know, and I had some students come to my classes who, they were retired, you know retired?

Ibr: Stop work

Judith: Stopped working, and I didn't realize how old they were. I thought they were sixty five, or so. Sixty-five, I though, ok, sixty-five, it's a little old, right? But then, I realized that they were seventy-five years old. And that for me was amazing. I thought wow, (background mumbling) they still want to learn. For me, that broke a stereotype that changed my idea about older people. Like, I think of seventy-five, I think of sitting, waiting TV, right? But no, these women are active, running, running in the morning, walking. Slim, looking good, learning English. I thought...

Hala: The idea of older people like(inaudible) they cannot really understand fast, because they are old.

Ibr: Their difficulties

Judith: Yeah. But for me, this is a stereotype that broke. I thought, no, when you're seventy-five, you can be smart, you can be physically ok actually. Anyway, so, I'm just giving you an example, recently that happened to me.

Mufassa: (inaudible) my country. Never older to (inaudible), but when I come here, I saw the old woman, the old complete the education.

Judith: The what?

Mufassa: Complete their education.

Judith: complete their education. Oh, tell us more about that. Old women, or just women in general?) (inaudible),

Mufassa: I just saw the woman complete their education.

Judith: Yeah, interesting. What did you think about that?

Mufassa: It was good. He challenges himself. He need to, he reach his goal.

Judith: Yeah, they reached their goal.

Mufassa: chance to complete, but he have the change to complete.

Judith: What was the stereotype before? That women stop education, or that women....? What's the stereotype before, for you?

Mufassa: For the old woman, just now what do you want for the life? Work and now you have the retire way you need to complete. They (inaudible) need the more. The education.

Judith: So before you came to the United States, you thought women..

Mufassa: The old just stay at home...

ANNEXE

Judith: Just stay at home. They don't need to be have more education

Mufassa: Yeah.

Judith: But then you came to the United States, and you saw, what did you see, or who did you talk to?

Mufassa: I don't talk with what I see, they(inaudible), they go to the class. Some also for the, for the (inaudible) chair.

Judith: Chair

Mufassa: Yeah, the cushioned...

Hala: Wheelchair

Mufassa: Wheelchair.

Judith: Wheelchair. You saw people in wheelchairs and what?

Mufassa: I (inaudible) that dog with them. (inaudible) for the class or something. \Judith: And what was your impression on that?

Mufassa: (inaudible) Why you need to come here. (inaudible). No need the education. Just to relax.

Judith: You think someone in a wheelchair should just relax, and not have educator?

Mufassa: (inaudible) not very much.(inaudible).

Judith: So, you mean they shouldn't go to college? Ok, did you change your mind, or you still think that?

Mufassa: I have your mind. (inaudible) for the limited, you mind.

Judith: What do you all think about that? That's interesting, huh? Hala.

Hala: Just my point. Sorry. Everyone have the right to...sorry

Judith: Ibr, what do you think?

Ibr: (inaudible) the women(inaudible) care about education.

Judith: They do or they don't?

Ibr: They do.

Judith: They do

Ibr: because it's the future for them now. Not like the past. The past, they just care about getting married and have children.

Hala: I have different opinion. I have different opinions. It's not because women, they don't not want education, because our country rules, they the men by, it's the men who has to do everything. As kinds like does that woman only need to be at home, and not to be in the community. But now, it's kind of they give woman more opportunities and education field, and in a working field. So of course they want to learn, well kind of woman are better than mens in learning. (Judith: Better). Yeah.

Judith: Ok, what do you guys think?(guys mumbling) No you don't agree, haha! Ok, Ibr, what do you think?

Ibr: Teachers from past years, there are teachers, woman teachers.(Judith: Yeah). There are woman nurse, woman doctors.

Hala: But it's limited. It's limited

Ibr: No, they can work if they want.

Hala: It's limited, it's not like...

ANNEXE

Ibr: The women of the family. The family, who need the care...

Hala: You cannot prepare like five years ago than now, or twenty years ago

Ibr: My mother working for twenty five years or thirty years as a teacher.

Hala: Well, just a teacher. It's a limited, we have a limited jobs for women. We cannot be engineers, we cannot work in the engineer...

Judith: Still today?

Ibr: No, unless you want to work in a like a special sectors. It's not like under the government or something.

Judith: Oh, only men can be engineers

Ibr: Yeah, under the government sector. It's not like, well you can work in engineer for like a company or something. Company.

Judith: Ok

Ibr: Can offer jobs for woman

Judith : Ok. What do you guys think about seeing women in different occupations here in the United States?

Hala: Awesome.

Judith: Awesome, yeah. Well, ok. What are your sentiments about that?

Hala: Yesterday, when the fire alarm went down here, there were fire alarm,

Judith: ok

Hala: and I saw a firefighter woman. It was so cool! Like we couldn't have that in Saudi Arabia.

Judith: Yeah, yeah

Ibr: I like when I see, I like when I see a woman police.

Judith: Women police

Hala: It's weird, but it's in good way.

Judith: Yeah, it's...

Hala: A woman engineering, or is like the maintenance woman. That's cool.

Judith: That's cool , yeah

Mufassa: Because when my country(Judith: Mufassa), for the fire woman, not ok, because it going to kill the man, for the building...(inaudible)

Hala: Well, they can be like a special support. It's not like a whole building burning there's only one woman running there alone

Mufassa: I know.

Hala: There's a crew

Mufassa: It's not for the religion.

Hala: (inaudible) girl, most of them are women.

Mufassa: (inaudible) police woman, for the prison, not for the street.

Hala: That's why we don't have these jobs for woman.

Judith: Yeah, it's complicated, huh?

ANNEXE

Mufassa: (inaudible) respect for another religion.

Hala: That's why we don't have these jobs

Hala: For what? Girls.

Ibr: For the girls, have the work limited, because for our religion.

Hala: Yeah, but now they are exposing more for more majors. So, I think that...

Judith: Yeah, I mean, it must be. Is it a little, is it a little shocking for you to see women in different roles for all of you? Or is it normal?

Mufassa: Its normal, (inaudible

Judith: Ah, it's normal, because you see it on TV, or whatever. Yeah

Mufassa: But for our country, it's different, because you need to respect the religion.(inaudible) And perhaps examine the religion, to see if it's really just, for men and women. That's another conversation. That's a hot conversation to talk about.

ANNEXE

EE-2E : Groupe 2, les États-Unis, expérimentale
Date : 16/07/2015 Heure :
Participants : Hala, Mufassa, Maalilk, Ibr
Séance: 5
Thème : Les identités multiples

Judith: we're going to be talking about your identities, since you two already did yours, tell us who wants to start.

Hala: This is Hala. I have a blog on the internet.

Judith: Really?

Hala: for two years now, but I don't really tell people that I'm from Saudi Arabia. The reason is on the same website, is tumblr. Everybody can upload stuff, and post stuff. There is like this group of Arabs who really act immature and make a fuss and stuff like that. So, people have a general thought of how Arabs really are and how mature some of them. So I don't really tell people because I don't want to be put in the same group with these immature people, because I'm not, and I don't want to be judged just because of where I'm from, so I just tell people, oh, ok, I'm just from Middle East. That's enough for you to know. So, it kind of make you feel uncomfortable when you know how people think of you just based on immature people.

Judith: to the rest: Do you understand the word immature?

Ibr: Yeah, but(mumbling)

Judith: Go for it

Ibr: You should be proud of your country.

Hala: I'm proud of my country, I'm proud, but I know people like have this general judgmental look, "ok, we see these immature people, maybe you are like them". It's not like about the country, about these people who have these like reputation like that.

Ibr: I don't know

Hala: It's ok

Judith: Tell me, where do you have the impression that people have this stereotype about people from Saudi Arabia that they are immature?

Hala: Oh

Judith: wait, do you guys understand immature? No

Ibr: professional?

Hala: no, no, no

Judith: Not professional, that's good. What else could we describe immature?

Hala: They don't act like adults. They like do stupid stuff, somehow.

Judith: So children are immature and as they get older, they mature, right? So as adults, we should all be mature. So it's about you, the way that you behave, yeah.

ANNEXE

Hala: being thoughtful)(mumbling)

Judith: Behaviour, can you close that up?)

Hala: I think it's fine if someone just asks me in person, but if it was like a general ask, I wouldn't really say.

Judith: But where do you have the impression that other Saudis are immature?

Hala: I think on the website for two years, I have seen how do they really act and(Judith: so it's your impression!

Ibr: Yeah.

Judith: Ok

Hala: And how do they go to other people and make fuss and stuff like that. It just make me uncomfortable to say. It's ok if someone really ask. I would say, "I'm from Saudi Arabia" specifically and in general, I would say from Middle East.

Judith: Yeah. Do you write in your blog in Arabic or in English

Hala: No, in English.

Judith: Oh, interesting. Wow. You guys have any questions for her? What do you think about that? What's your opinion so he gave his opinion. What do you guys think This is Faaz, oh Mufassa?

Mufassa: I think she should be proud about the religion.

Judith: proud

Mufassa: Yeah.

Hala: it's not about the religion

Mufassa: Because for the situation.

Harwa: it's not about the religion

Mufassa: because you need(mumbling)

Hala: I'm still saying from Middle East. I'm not saying I'm from Arabic country, that doesn't mean I'm not Muslim I'm from Saudi Arabia also.

Judith: Do you say that you are a woman?(mumbling)

Mufassa: if you don't...if they don't know the location(mumbling), I'm from the Middle East.

Faaz: Even if I did something wrong, I'm gonna say I'm from Saudi Arabia because I'd like to be like proud of my country. I'm not gonna...

Hala: Why are you giving people like a bad impression of Saudi...

Faaz: We have good impression).

Hala: Yeah, but the ones we've said are bad ones(mumbling).

Ibr:yeah, you don't have to tell...)(mumbling)

Faaz: Not all the Saudi Arabia is bad. And also, Saudi Arabia has bad

Judith: Saudis

Faaz: Every country has, but there are good Saudis. (mumbling)Discussion.

Judith: yeah, it's good, it's good, I like discussion. Discussion is difficult for my recording, but I like it, it's all good. Ibr, what do you want to say?

Hala: Well there is

ANNEXE

Judith: Hala

Hala: quite a few people who I am close with they know I'm from Saudi Arabia. I think that's why not everyone should know where I'm really from.

Faaz: Can I ask some question? What is the benefit of the website?

Judith: Faaz

Faaz: What did you learn?

Hala: Blog. I publish, I publish my edits and my designs

Judith: What do you mean your designs? Your drawings?

Hala: No, not drawings, I work on photoshop.

Judith: Oh, so pictures

Hala: Yeah, I edit some pictures, I make graphics.

Judith: Ok, cool

Faaz: you make it and just send it to people?

Hala: no, just publish it. People come to see it. "Likes", they'll blog it. They ask how do I make it, make them.

Judith: Oh, wow. Do you write in English about that, or you just put the pictures on?

Hala: No, it's like you can communicate with other, with like your followers and the people you follow. So, you can have a communication. I made great friendships there.

Judith:Wow. Did you want to say something Ibr?

Ibr: Yeah: I don't know about all(mumbling), why can't we(mumbling) like ours? She said that that's not true.

Judith: Who did you ask?

Ibr: Uh, Al.

Judith: Al, uh huh.

Ibr: And she said that's not true and if you (mumbling) don't like Arabs, you should give them the first impression of the good impression about Arabs that they'll maybe change their mind and think Arabs are the best people, or good people at least. So an(inaudible)impression...reflect on them(inaudible).

Judith: What do you think people think about you as that particular identity group as Arabs?

Mufassa: (mumbling) The first meetings explain to him what.. where are you from. If you explain badly all day your country is bad. You should(inaudible) be good.

Judith: What do you think they think already? Like when you walk down the street and people see you and they know that you are Arabic, or they talk to you, what do they think? What's their perspective? What do you think?

Faaz: They will change. If they(mumbling) stupid or something, and they talk to you(mumbling), if you are nice with them they will be changed already.

Judith: Ah, they'll change the stereotype

Faaz: Yeah.

Judith: Kind of like what we talk about, breaking a stereotype

Faaz: (lots of mumbling) They always thought that you have(inaudible)(Judith: Oh, yeah, right), and they are not(inaudible)....that's fact.

Judith: this is interesting, huh?

ANNEXE

Judith: So, Mufassa, what did you write about for your identity? Did you write about your Arabic identity, or some other identity?

Mufassa: (inaudible) teacher ...(talk about teacher's name/a bit of mumbling).(Judith: It's the name of the teacher?). Yeah.

Judith: Sitlana

Mufassa: Svetlana.

Judith: Svetlana. Where is this teacher from?

Mufassa: Our teacher(mumbling)...she's from Russia.

Judith: She's from Russia. She teaches English here?.

Mufassa: Yeah.

Judith: Ok. So you had an experience with her

Mufassa: Yeah.

Judith: Ok, so what happened?

Mufassa: He told(inaudible)

Judith: Is it he or she?

Mufassa She. He make the small party for the end of the semester

Judith: Ok

Mufassa: and have three more ch-. Two chinese....two chinese.

Judith: two chinese people, ok

Mufassa: Yeah. After that, at the end of party, he said everybody need to hug her. I told her I can't, I'm sorry. (mumbling) because of my religion.

Judith:Ooh

Mufassa: Our religion, you can't touch the girl.

Judith: Right, because she's a woman

Mufassa: Yeah.

Judith: and what did she say?

He accept my opinion about my religion also.

Judith: And so what was this experience with your identity? Did you identify with the same group as her?

Mufassa: You hug her or?....

Faaz: yes, I have

Judith: Oh, Faaz hugged her! Interesting(inaudible).And tell us Faaz, why did you hug her? Or how did you feel? What happened?

Faaz: It's not easy.Normal

Judith: It's normal!(suprised) Tell us more!

Faaz: It's normal for me, it's normal because I hug my friend, I hug

Mufassa: any girl

ANNEXE

Faaz: or just my friend. (Inaudible)

Judith: This depends on...

Mufassa: This depend on the person. The respect or the rules for their religion

Judith: or not

Mufassa: Yeah.

Judith: So what are you saying about your friend Faaz here?

Mufassa: about him? He decide what he want do and do it.

Judith: So back to the question about identity, what is your identity? How do you with this teacher, did you have an identification with her or not? Was it a difference of identity maybe?

Mufassa: (inaudible) She's close, our teacher. Really close to us.

Judith: Ooh, like friends, family, yeah

Mufassa: Yeah. (Inaudible) because the first semester come and (inaudible)she is the best one.

Judith: She's the best one? Do you guys agree with that? Did you have her?

Faaz: No

Judith: You never had her. Ah, ok! Was this last semester?

Faaz:No. Last fall.

Judith: Last fall. And what makes her the best one?

Faaz: Cause she learned us everything.

Judith: This is Faaz. Yeah, tell us more.

Faaz: When we don't know anything, she, she helped us for, for the everything.

Mufassa: Also helped us for the orientation.

Judith: Mufassa. Was this your first semester here? She was your first teacher?

Faaz: Yeah.

Judith: Ahh, that's important, huh? So she did orientation with you?

Faaz: For the group, for all the presentation...(inaudible) give me the suggestion to the she give us the suggestion to do the very well...

Judith: To do the??

Faaz: To do Very well.

Judith: Very well. Ah ah, she gave you advice about how to succeed. Ah, success!!

Faaz: Because one time(inaudible) speak very well, what the group to ask you about our project. She help us.

Judith: So it's interesting, my questions about this assignment was to think about someone you shared an identity with, but in fact, you yeah, so you talked about a shared identity that you didn't want to be a part of, which is interesting, and you talked about an identity which was different as well, or custom that maybe that's different. So have you, either of you, done had any experience where you had a similar identity with someone, where you found that you felt some common identity in a group?

Ibr: Yes.

Judith: Yeah, Ibr.

ANNEXE

Ibr: I have an account on twitter.

Judith: Ok

Ibr: All of who is following me and I follow them, (inaudible).

Judith: Say that again?

Ibr: Manchester United.

Judith: Manchester United. Ah, ok, so this is a different kind that you're a part of. Yeah

Ibr: Every day I check it. All the day, all the time, and look at new videos...

Judith: Wait, I think she has a question

Hala: No, not a question, I want to add something

Judith: We'll wait for him to finish. I thought maybe you needed a clarification

Ibr: (mumbling) A small, a small (mumbling) of match. It's like a match is ninety minutes, but (inaudible) twenty minutes you look at the important things, highlights,

Judith: interesting

Ibr: and have comments about who pass the better, who is the worst, and I get used to it and I like (mumbling).

Judith: So you talk to the people that are also following Manchester United

Ibr: yeah,

Judith: and what do you feel in com-, what do you feel with these people?

Ibr: (mumbling) be happy. (inaudible).

Judith: What else? What do you talk about in the chat?

Ibr: Doesn't have chat. We don't have chat to write and ...(mumbling).

Judith: Everybody can see it. Do you respond to each other?(yeah) Ok. Yeah, ok. You want to add something Hala?

Hala: One of my followers who was from Iraq and she was like, "your name sounds Arabic, are you from Saudi Arabia?" "Yeah". Can I say I'm from Middle East, but at the end I told her I'm from Saudi Arabia. We still talk till now and we share the same interests. We're like the same group. (Judith: So that didn't matter to her and you found something in common together) Well, she has been following my blog, so...

Judith: yeah, obviously. What about with your...the people you are chatting with, do you know where they are from? Or that your twittering?

Ibr: Yeah. Most of them from Kuwait.

Judith: Croatia!

Ibr: No, Kuwait.

Judith: Ok, Kuwait! What language do you use?

Ibr: Arab .

Judith: Arabic, yeah. Well, I mean, she was talking in English, so I don't know, maybe the blog is in English, I don't know.

Ibr: That is from (inaudible) Saudi Arabia, from Iraq, Lebanon, and Egypt.

Judith: Ok

Ibr: Because I have a (mumbling) supporter group. They want to get together and (inaudible) twitter...(inaudible).

ANNEXE

Judith: How do you feel to be a part of a group like that?

Ibr: Exciting.

Judith: Oh yeah, yeah

Judith: Are any of you a part of a virtual group?

Hala: The graphic I make is for a K-Pop Korean group so like everyone's following me like the same group, I'm following people like the same group. So when there is, for example, a new music video or new photoshop, and we edit all of that, kind of been together.

Judith: Interesting. Yeah, I mean, it's a different type of group, isn't it, today? Like here we're in a group, we see each other, we talk to each other, but these groups (inaudible).

Ibr: You know they see each other, every day, every month. Hey have, in every country they have advertisement and they said, we will see you this place at that time to watch again together. Judith: Do you watch, do you do it?.

Ibr: Yeah.

Judith: So you've met these people!

Ibr: Yeah, some of them,

Judith: Yeah, in Saudi Arabia

Ibr: In my town

Judith: And when you meet them, do you feel...what do you feel

Ibr: (inaudible) to the same team, to the same

Judith: How do you feel when you meet with these people? Do you feel like...yeah, I don't know. Tell us.

Ibr: Felt good.

Judith: You feel good. You have something in common with them, you have things to talk about?

Ibr: All about the team and...

Judith: Are people from sort of different backgrounds, would you say? Are they different?

Ibr: Yeah, maybe. Yeah, that's all of them that's together, like each other, but they are something in common, so they don't care about anything else. They care about what's current.

Judith: That's interesting. What about you Faaz, do you...are you a part of a group, do you identify with a particular group?

Faaz: Yeah. Whatsup.

Judith: In Whatsapp, ok. Tell us.

Faaz: Well, (inaudible) talk about sport or something important or something common between us, and we discuss...a discussion about someone says his idea and me and I say my idea question why (inaudible). If anyone has any question, just write and send and they will respond. I think it's helpful for people to get (mumbling)

Judith: Who are these people in your group? How do you know them, or how did you get together?

Faaz: I get them from Facebook.

Judith: Ok, so you didn't meet them personally, but you met them through Facebook and how did you pick them? How did you pick them?

Faaz: I knew them on Facebook, then I text them, then I give them my number each one. After while, after while I get to know some...some more people. Then I ask them, to you want to get to come go. We are three or four. (Inaudible).

ANNEXE

Judith: Interesting, how do you pick them though, like, how do you know you are like, “uhh, I like this person, I want them to be in my group”? Do you share common interests? Like this one is clear, like Manchester United, or this one too like they’re following your work and so they are interested in photography and design. What about for you?

Faaz: I think when I (Inaudible) Facebook, felt comfortable (mumbling) to them. (Judith: Do you see their face? Yeah, I and Facebook.

Judith: What is it about their face. Do they look like Mufassa, or what? Who do they look like? Do they look like me?

Faaz: Them, their pictures on Facebook and what they some sport, some something and I like them.

Judith: But how do you know? Is it men, is it Arabic men, is it women....?

Faaz: Arabic men.

Judith: Arabic men, ok, so that’s something you already have in common. Do you speak with them in Arabic, then, I suppose?

Faaz: Yeah.

Judith: I mean, I’m just guessing, but what else...are they sporty?

Faaz: Yeah, they sport, yeah

Judith: Political?

Faaz: Educate.

Judith: Ok, educated. College education or something. Ok. What else?

Faaz: And some of them in London.

Judith:(curious) In London. They live in London...ahh, so they live in another country, because you live in another country!

Faaz: Yeah, that’s it.

Judith: Do you talk about your experiences living abroad?

Faaz: I think we all live abroad.

Judith: Do you talk about it in your chats?

Faaz: Not much.

Judith: Not much. Huh. But that’s important to you.

Faaz: Yeah, we just live there, I live there, how’s the weather. (inaudible)

Mufassa: do you know what the question? (inaudible) talking about... (inaudible)

Judith: Like what? That was Mufassa) the match between Real Madrid and

Ibr: Barcelon

Mufassa: Barcelona.

Judith: Alright, Ok, ok

Mufassa: It’s just a question about and the (mumbling) medals and medical.

Judith: Medical. Like what?

Mufassa: Two of them, one pharmacy. Only one pharmacy and the want to start so the pharmacy and the other one is medical... (mumbling)

Judith: A doctor

ANNEXE

Mufassa: A doctor.

Judith: A doctor, yeah. That's so interesting. I wonder it's It's interesting for me to hear about virtual communities, because I don't participate much in virtual communities. But it's very interesting to understand how do you pick these people, right? And become friends with them. Do you think you will meet them in person, or would you like too?

Mufassa: Yeah, yeah, sure. I think I have to meet them because they are so good.

Judith: They're so great. You're good friends now

Ibr: Yeah.



Apprendre à rencontrer l'autre – les effets de la réflexion guidée sur le discours des étudiants universitaires en mobilité

Résumé

Des études récentes dans le champ de la mobilité universitaire ont montré l'importance de la réflexion guidée comme moyen pour renforcer les compétences interculturelles. Cette étude vise à approfondir cette discussion en montrant l'évidence des sentiments de discord lors de la rencontre avec l'Autre à l'étranger. A travers l'utilisation des Autobiographies des rencontres interculturelles (2009) au cours de cinq semaines consécutives ainsi qu'une posture d'accompagnant selon le modèle de Learning Partnerships de Baxter-Magolda (2004), 4 focus groupes d'étudiants internationaux (en France et États-Unis) ont été menés. Les résultats de cette étude comparative suggèrent que les mêmes types de challenges apparaissent dans deux environnements distincts. Le discours des étudiants a été analysé selon sa nature « liquide » ou « solide », indiquant plus ou moins des compétences interculturelles dans le contexte de chaque conversation. Les résultats montrent l'évidence de deux types de discours dans tous les cas ainsi qu'une transformation de celui-ci dans 11 cas sur 15, passant d'un discours solide vers un discours liquide. Cette transformation du discours des étudiants est attribuée à l'outil pédagogique et à la posture de la chercheuse.

Abstract

Recent scholarly work has shown the importance of mentorship in the context of study abroad, as an avenue for fostering intercultural competence in students. This study aims to deepen this conversation by providing evidence showing the occurrence of feelings of discord during study abroad encounter with the Other. Using the pedagogical tool, Autobiography for Intercultural Encounters (2009) during 5 consecutive weeks, in addition to adopting the partnership posture according to Baxter-Magolda's Learning Partnerships Model (2004), 4 focus groups of international students in two countries (France and the US) were conducted. Students were prompted to reflect on their encounters with the Other within the group setting. Findings suggest that students in both distinctly different environments experience the same types of challenges and interior discord, or crossroads as described by Baxter-Magolda (Ibid). Student discourse was analyzed according to its liquid or solid nature, indicating more or less intercultural competence within the context of each conversation. Findings show both types of discourse in all cases, and evidence a transformation in 11 out of 15 cases from solid to liquid discourse. This transformation in the student discourse is attributed to both the tool, as well as the researcher's posture.