

Anthropologie de la communication et construction collaborative du sens en interaction : la communication interculturelle autour d’’objets improbables’’

Béatrice Fracchiolla

► **To cite this version:**

Béatrice Fracchiolla. Anthropologie de la communication et construction collaborative du sens en interaction : la communication interculturelle autour d’’objets improbables’’. GRAMM-R, Etudes de linguistique Française, 3, Peter Lang, 2009. <hal-01493956>

HAL Id: hal-01493956

<https://hal.univ-lorraine.fr/hal-01493956>

Submitted on 22 Mar 2017

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.

Anthropologie de la communication et construction collaborative du sens en interaction : la communication interculturelle autour d'« objets improbables »

(disponible également *via* le lien suivant : <http://gramm-r.ulb.ac.be/colloques/actes/construction-du-sens-et-acquisition-de-la-signification-linguistique-dans-l%E2%80%99interaction-nantes-22-24-novembre-2007-actes/>)

BÉATRICE FRACCHIOLLA

MCF en sciences du langage, Université de Paris 8, EA2290 SYLED – Paris 3, MSH Paris-Nord.

Introduction

Cette contribution porte sur la construction du sens discursif et l'acquisition des significations linguistiques, lexicales et grammaticales dans une interaction de groupe. Le cadre est celui d'un cours universitaire sur « la communication interculturelle », où des étudiants – niveau grand débutant à francophone – interagissent à partir d'un jeu de questions/réponses par *oui* ou *non*. Elle s'appuie sur le corpus enregistré de ces interactions. La place de la chronologie temporelle dans la variation des interventions et dans le processus d'acquisition des compétences en interactions est importante : précieux allié didactique, le temps permet et conditionne à la fois la communication entre les parties, car seul le temps permet d'apprendre à connaître les personnes et à leur faire confiance – quelle qu'en soit la perception culturelle (Hall, 1984). L'analyse d'un corpus filmé montre ce phénomène, tant au sein du groupe classe qu'avec le professeur lui-même. C'est pourquoi l'approche est ici fondée sur la prise en compte du temps, non seulement dans la construction du savoir, mais aussi dans la construction des compétences communicatives à l'intérieur du groupe des apprenants – et dans la mesure où cette construction dépend entièrement des relations établies entre les personnes. Les observations réalisées conduisent à proposer une approche didactique en deux temps, qui prend en compte l'activité communicationnelle avant tout comme un acte social (Pretceille, 1996, 1999). Un premier temps permet la constitution et la consolidation du groupe comme classe afin que, dans un second temps, se trouve favorisée une communication interactive entre les parties qui, d'abord suscitée finit par devenir spontanée. Selon cette logique, une partie de l'analyse suit le déroulement chronologique des séquences elles-mêmes. On s'inspire ici de la dynamique en œuvre dans une démarche interactionnelle et relationnelle typiquement interculturelle (aller à la rencontre de l'autre, se décentrer, se mettre à la place de l'autre, etc.) (Pretceille, 1999 ; Wulf & Dibie, 1999) ; de la dynamique de groupe (Moscovici, 2000) ; de l'énonciation (Kerbrat, 1999 ; Maingueneau, 1999), et l'on considère comme cadre expérimental l'écologie de la classe, dans le sens où l'on peut définir l'écologie comme « l'économie des relations à autrui » (Fracchiolla, 2003). Aussi, l'exercice est mis au point relativement à la thématique de la variation et du même et de l'autre dans la mesure où les objets varient, mais sont les mêmes (un couteau, une chaîne), et où chaque étudiant se trouve tour à tour dans la situation d'être questionneur et questionné, l'objectif étant également d'aborder avec eux *in fine* la problématique de l'universel singulier (Pretceille & Porcher, 1996). La problématique est ici articulée par rapport à « la nécessité d'une conscience épistémologique » (Fracchiolla, 2005) : d'où parle-t-on ? Quel est le parcours culturel, personnel, intellectuel, etc. d'un individu qui parle à un moment T et qui lui fait produire tel ou tel énoncé à ce moment-là ? Comment un savoir commun et une culture relationnelle de classe contribuent-ils à l'élaboration du savoir linguistique individuel de chacun ? En quoi l'interaction de groupe a-t-elle une incidence sur son énoncé et peut-elle motiver (modifier) une transformation des représentations chez les uns et les autres ?

Enfin, par rapport aux deux positionnements théoriques distincts évoqués dans l'appel à communication, mon approche est hétérogène. Au titre d'un positionnement en anthropologie de la communication, je ne considère pas en effet comme antagonistes, mais bien plutôt comme complémentaires, les paradigmes théoriques de la linguistique, de la psycholinguistique et de la psychologie. Pour reprendre les termes de l'appel à communication tel qu'il a été initialement formulé, je considère l'enseignant du point de vue des deux versants théoriques à la fois, et non de manière distinctive. C'est-à-dire, non seulement comme « concepteur de programme » et « médiateur » - mais

« médiateur » dans un sens différent et à préciser, de celui où il « fournirait un maximum d'input en vue de l'organisation et de la progression de l'interlangue » - mais aussi comme orienté « vers une stratégie globale s'appuyant sur la construction du sens à partir d'échanges communicatifs (simulés ou authentiques ».

I. Le contexte et le recueil du corpus

A. Particularités du contexte

Le corpus recueilli (enregistrements vidéo doublés d'enregistrements audio par sécurité) est celui d'un cours inscrit dans le parcours MEEO des demies mineures offertes par le département de ComFle de l'université de Paris 8. La particularité de ces EC est d'accueillir aussi bien des étudiants francophones que non francophones et que l'objectif direct n'est pas l'enseignement de la *langue*. Ce contexte mixte contraint nécessairement le type d'enseignement, qui ne peut être ni uniquement théorique (problème de niveau de langue rencontré par les étudiants étrangers) ni uniquement pratique (la définition d'un cadre théorique et méthodologique faisant ici partie intégrante du cours). Après une première partie du semestre passée à mettre en place un cadrage théorique, nous avons procédé à un exercice pratique portant sur ce que j'ai appelé « des objets improbables », pour revenir ensuite en conclusion à un retour sur les deux aspects, où les étudiants étaient invités à rédiger une définition personnelle de la communication interculturelle et à l'illustrer par des exemples personnels authentiques ou inventés. C'est au cours de la première partie du semestre (janvier à avril) que le groupe s'est progressivement constitué. On ne s'intéressera ici qu'à la partie expérimentale intermédiaire du cours.

B. Les consignes

Les consignes préparatoires. Chaque étudiant devait « penser » à un « objet improbable », tenu secret y compris pour le professeur, qu'ils devaient chacun 'apporter' avec eux (physiquement ou symboliquement) le jour de leur passage. L'objet improbable était défini ici comme un objet susceptible de poser un certain nombre de questions, de répondre à certaines problématiques dans le cadre de la communication interculturelle. Les étudiants devaient également se préparer à justifier, une fois leur objet dévoilé, pourquoi ils l'avaient choisi.

Les modalités de l'exercice. Les autres étudiants devaient poser des questions fermées auxquelles l'étudiant sollicité devait pouvoir répondre par « oui » ou par « non », et ce, pendant les 30 premières minutes. Un travail préalable avait été réalisé pendant les séances précédentes sur les différentes questions susceptibles d'être posées¹. Après 30 minutes maximum, si l'objet n'était toujours pas trouvé, les étudiants pouvaient commencer à poser des questions ouvertes. En réalité, ce cas de figure ne s'est présenté qu'une seule fois, lors du premier passage. On s'aperçoit également que certains étudiants sont plus habiles que d'autres pour trouver. Le temps moyen de passage ensuite a été entre 7 et 25 minutes, avec une moyenne de 15 minutes, explication comprise. À l'origine des consignes, afin que tous prennent la parole, les étudiants devaient poser une question à tour de rôle. En réalité, là aussi, la spontanéité de l'interaction finit par prendre le dessus, et la véritable entrée dans l'exercice avec l'appel à l'interaction spontanée se fait nécessairement au détriment de la prise de parole par certains, que l'enseignant se trouve alors dans l'obligation de solliciter ponctuellement pour être sûr(e) qu'ils ne se trouvent pas totalement ignorés et exclus de l'interaction. L'enregistrement des séquences montre que l'on retrouve ici évidemment toutes les contraintes associées à la psychologie de groupe, avec des 'meneurs' émergents, des 'silencieux-timides', un 'comique-décalé', etc. (Moscovici, 2000). On constate qu'au fur et à mesure des séquences, après les premiers tours d'essai et l'inscription de l'exercice dans une temporalité, le versant exercice (et la caméra) est progressivement oublié au profit

¹ Les questions devaient donc avoir une forme type portant sur une propriété supposée de l'objet : « est-ce que l'objet est rond ? » ; « est-ce que c'est vivant ? », etc., excluant toute réponse explicative, ou par « ou... ou ? ». On remarque qu'en fonction des objets, les questionneurs procèdent par séries catégorielles de questionnements, et que certaines questions sont statistiquement récurrentes. Cela tend à montrer une forme de routinisation dans le système de question-réponses, en même temps qu'une acquisition interactionnelle progressive des compétences de 'questionneur' par certains étudiants, y compris les plus timides. La forme presque ritualisée des questions fonctionne au fur et à mesure des séquences comme une prise d'assurance linguistique, avec des questions favorites que certains se plaisent à poser systématiquement, ce qui donne lieu parfois à une diversion humoristique (humour de répétition). Par exemple, une étudiante reprend, sur plusieurs séquences, à des moments plus ou moins inattendus : « est-ce que c'est un gâteau au chocolat ?! ».

de la dimension ludique, puisqu'il s'agit, somme toute, d'un jeu de devinette.

De la fin du mois d'avril au début du mois de juin, 24 étudiants, de niveaux de langue allant d'A2 à francophone, sont passés au cours de 5 séquences de 3h. Les différents objets improbables choisis, dont deux non justifiés (*) sont les suivants : un joker (carte à jouer) ; un citron vert ; un porte-clefs décapsuleur ; le vin ; le sourire ; l'hymne national ; un crucifix ; une tente ; un chapeau en palme tressée ; une canne d'aveugle ; une croix berbère ; un harmonica ; un couteau ; une chaîne ; un briquet ; un éventail* ; de la crème pour les main* ; un maillot (de sport) ; une clef ; une invitation pour une exposition ; un timbre ; une console de jeu vidéo ; un coupe-papier Napoléon ; un jeu d'échecs.

C. La dimension ludique de la devinette.

La dimension ludique se révèle au fur et à mesure de chaque nouveau cycle de questions. En effet, à chaque nouvel objet à découvrir – qui peut être à peu près tout et n'importe quoi – les étudiants qui posent des questions le font complètement au hasard. Ainsi trouve-t-on des premières questions très diverses, avec une certaine récurrence de la question portant sur le genre grammatical « est-ce que c'est féminin ? Masculin ? », probablement parce que cette question permettait d'emblée d'éliminer 50% des objets possibles, ainsi que des questions portant sur la matière de l'objet, son aspect. Il s'agit en effet, d'un point de vue cognitif, de classifier progressivement l'objet inconnu en le catégorisant – catégories d'intrus, catégories d'appartenance. Par ailleurs, en fonction des réponses aux questions, les étudiants ont toujours une information au moins. Par exemple, sur la question de genre, il n'y en a que deux possibles en français, comme la question portant sur le « vivant » ou « l'organique » (en réalité, animé/inanimé), ce qui permet par déduction de savoir ce qu'est l'objet de toute façon. En revanche la question de la forme de l'objet ne permet aucune déduction : ce n'est pas parce qu'un objet n'est pas rond qu'il sera carré ; il peut être triangulaire, octogonal, rectangulaire, etc. Les questions portant sur la matière rencontrent également un certain succès, avec des seuils de probabilités notables : les étudiants commencent en général par demander si c'est « métallique », « en bois », ou « en plastique ».

D. L'enregistrement vidéo

L'enregistrement par caméra vidéo permet de rendre compte de l'inscription temporelle et du suivi des relations entre les différentes parties qui, autrement, demeureraient dans une totale opacité. L'enregistrement est donc ici un outil de mesure et d'étalonnage pour évaluer la dimension collaborative, interactionnelle de co-construction diachronique du sens. Il permet plus particulièrement la matérialisation de la dynamique relationnelle triangulaire des relations qui se mettent en place. La relation est en effet toujours médiatisée d'une manière ou d'une autre, entre 'étudiants questionneurs'/'questionné'/'enseignant-caméra', avec des allers-retours constants entre les trois dimensions. C'est dans cette mesure que nous envisageons alors la figure de l'enseignant médiateur non seulement par rapport au savoir et à l'élaboration linguistique, mais également par rapport à la dynamique relationnelle.

E. Conceptualisation de l'enseignant médiateur

L'un des parti pris porte ici sur la place de l'enseignant, qui n'est pas un correcteur mais un médiateur du sens (il réoriente le discours quand il y a un malentendu ; pose des questions quand les étudiants ne voient pas qu'il y a une question à poser ; incite la méthodologie du processus du questionnement). Cela permet de rester en dehors de tout discours dogmatique. En revanche, un discours orienté de cadrage existe, relatif à la démarche attendue de la part des étudiants. Parallèlement, on insiste sur l'espace de *liberté* laissé aux étudiants. C'est dans cet espace de liberté que se situe l'interaction principale entre apprenants et enseignants et que la construction discursive dans le temps élabore le cours en même temps qu'il se déroule. Au sein d'un certain nombre de contraintes énoncées, l'apprenant est laissé libre de choisir son sujet (ici, son 'objet improbable') ; il est le décideur. Il existe donc une orchestration préalable, avec une énonciation de consignes précises à mettre en œuvre. En même temps, l'évaluation des étudiants se fait selon la compréhension des consignes et l'adéquation qu'il y a entre le déroulement de la séquence et l'adéquation aux consignes. Fondamentalement, ici, l'apprenant est le seul détenteur du sens. La matérialisation de ce phénomène se trouve dans le fait même que l'enseignant *ignore* la nature de l'objet présenté et se trouve de l'autre côté du bureau, avec les autres étudiants, au fond de la salle de cours, derrière la caméra. Occasionnellement, la figure de « médiateur » d'un espace à l'autre de l'enseignant (tableau noir/devant de la salle; fond de

salle/derrière la caméra) est matérialisée par la notation de certains éléments à préciser au tableau². Ici, c'est l'étudiant qui est « générateur de sens » et seul évaluateur pour savoir quelle est la réponse appropriée à fournir à ses pairs dans le cadre du questionnement interactionnel. Paradoxalement, l'enseignant est aussi médiateur dans le sens où il encourage l'interaction directe entre les étudiants. S'adressant par exemple à un étudiant qui a visiblement du mal à comprendre ce qu'un autre a dit et se montre en attente et un peu déconcerté : « Allez-y, demandez-lui de répéter si vous n'avez pas compris ; Posez des questions directement quand vous ne comprenez pas, pas juste à moi ». Autre exemple, alors qu'un étudiant embarrasse celui qui présente en demandant : « est-ce que c'est féminin ou masculin ? », l'enseignant reprend : « il faut que vous demandiez si c'est masculin *ou* si c'est féminin... il est embarrassé ; si vous voulez demandez-lui si c'est masculin... ». Ou, dans l'autre sens, s'adressant au questionné qui a confondu *lire* avec *livre* : « elle vous a demandé si on pouvait le *lire* ? », l'étudiant : le *lire*, oui, lire, livre. On peut ici résumer le rôle de l'enseignant médiateur de l'interaction à travers quatre points essentiels : 1/ dans le cadre d'éclaircissement de malentendus ; 2/ par la reprise des éléments déjà découverts (répétition et résumé des réponses faites, quand trop de redites ou de flottements, exemple : « ah on peut l'acheter ? »), 3/ explications plus développées suite à des questions ou incompréhension (utilisation du tableau) et commentaires « il vous aide hein, là il répond encore mieux que par oui et par non », 4/ observation participative : l'enseignant, comme francophone ignorant de l'objet, se met également du côté des participants³. Il est alors également médiateur parce qu'il participe activement à la quête et à la construction du sens.

II. L'analyse du corpus

A. La dimension chronologique.

Pour montrer la dimension diachronique en œuvre, une description du déroulement de la première séquence comme séquence 'témoin' est révélatrice à la fois de l'exercice et de ses évolutions.

Cette première séquence s'est déroulée le 23 avril 2007. Quatre étudiants se sont succédés devant la caméra et la classe pour présenter leur 'objet improbable'. La première étudiante à passer, K., d'origine allemande, dont le niveau linguistique est environ B2, suit en licence de théâtre, en échange Erasmus. Son objet improbable est un joker (carte à jouer) qu'elle a trouvé par terre en visitant le château de Versailles avec ses parents.

On procède en faisant un tour de table, lent et timide où chacun doit poser une question. Légèrement déconcertés par la nouveauté de l'exercice, les étudiants tâtonnent et s'expriment parfois de façon à peine perceptible ou à peine compréhensible. Une nouvelle contrainte est alors formulée par l'enseignante à l'étudiant questionné, justifiée en partie par l'enregistrement audio/vidéo (afin que l'on comprenne), mais en réalité, utile à chacun pour entendre et comprendre la question : reprendre l'ensemble de la question dans sa réponse (ex : est-ce que c'est en bois ? / Non, ça n'est pas en bois, etc.). L'étudiant questionné devient ainsi en quelque sorte, et dans l'interaction même, le porte voix du questionneur. La consigne s'avère difficile à respecter et demande à être reformulée régulièrement, car cette reprise n'a rien d'un automatisme. Respecter cette nouvelle consigne s'avère précieux dans la construction du sens et permet aux plus faibles linguistiquement d'avoir au moins une seconde chance de comprendre la question ; cela permet aussi d'éviter des doublons dans les questions suite à une mauvaise compréhension. Les plus assurés linguistiquement ont moins de mal à effectuer cette reformulation, probablement parce que le coût en est moindre pour eux en termes d'efforts allocutifs et de concentration – il s'agit en effet de se concentrer à la fois sur le sens de la question et de penser à y répondre, mais en plus de penser à reprendre la question.

² Par exemple, après une première reprise d'une question mal comprise : « alors, qu'est-ce que vous voulez dire par « sa propre couleur ? »/ étudiant : « que noir ou que rouge... ». Enseignant : « alors, c'est différent si vous voulez demander s'il a une seule couleur... (oui) ou est-ce qu'il a sa *propre* couleur ? Par exemple, le bois a sa propre couleur... on peut dire qu'il est toujours marron, beige, marron. »

³ « Au plan méthodologique, le chercheur se doit d'une part, d'acquérir une familiarité avec le milieu dans lequel il travaille, et d'autre part de cerner les représentations que se font les acteurs de la situation et du problème (...). Les différences culturelles ne sont significatives que dans un contexte et une relation. C'est à partir d'un contexte relationnel et non à partir d'une logique d'attribution qui se sert de la culture pour justifier et expliquer des situations, que se définit l'approche interculturelle. » (Pretceille, 1999 : 61).

Un étudiant, qui a déjà pris le rôle du ‘comique-décalé’ dans le cours, demande au bout de quelques secondes « c’est quoi, l’objet ? ». Tout le monde rit ; reprise des consignes : pas de questions ouvertes au début. Puis, quelqu’un demande « est-ce qu’on peut jouer avec l’objet ? – léger embarras de K., qui répond « oui, mais on peut jouer avec tout ». Connaissant la nature de l’objet à deviner, ce qui n’est le cas de personne au moment où est posée la question, on comprend que K. ait contourné la réponse par crainte qu’une réponse en « oui » (qu’elle aurait dû faire, en réalité, ici, s’agissant d’une carte à jouer), ne permette aux autres de trouver trop rapidement. On voit ici les ébauches d’une stratégie se mettre en place par rapport à la notion de « jeu », et de « gagnant/perdant », avec l’idée, visiblement, ici que si les autres trouvent trop vite, K. va ‘perdre’. Les questions qui suivent sont timides, difficilement audibles et nécessitent fréquemment d’être précisées ou répétées : ex : « est-ce que l’objet est féminin ? » (???) ; « est-ce que l’objet est féminin, en français ? » ; « est-ce que ça coûte (plus) que dix euros ? » ; « est-ce qu’on peut le jeter dans la poubelle ? » : réponse de K. sur le *contenant* : « oui, on peut le jeter à la poubelle » (4’ environ). « Est-ce que l’objet est dans la salle ? » : K. : « oui, dans mon sac. » ; reformulation de la question : « est-ce que l’objet est *visible* dans la salle ? » ; « est-ce que l’objet est dangereux ? », réponse de K. : « pas vraiment... Ah, ça dépend ! Dans un sens métaphorique, ça peut être *très* dangereux ! » Au bout de 7’40 secondes, l’enseignante propose de faire un résumé des éléments connus, ce dont se charge spontanément une étudiante polonaise. Après le résumé des réponses, qui met en évidence un vouvoiement d’adresse entre étudiants, les questions fusent, et le principe du tour de table où chacun peut et doit prendre la parole est oublié. Le rythme des échanges s’intensifie au point que K. est obligée de demander : « Ralentez ! eh, eh !... » (avec un geste des deux mains vers le bas pour signifier calmez-vous !). Parmi les autres questions, on a : « le chocolat ? ... »⁴ ; « est-ce que c’est chic ? ». Un étudiant hispanophone demande si c’est « fragile », confondu avec « flexible », ce qui conduit un troisième étudiant (francophone), à lui expliquer la différence entre les deux. « Est-ce que c’est plat ? » (oui), ouvre une piste reprise par plusieurs étudiants : « est-ce que c’est un dossier ? » (posée deux fois). À la minute 19, « est-ce que ça contient de l’information numérique ? » : c’est l’étudiant francophone qui comprend mal la question comme : « est-ce que ce sont des chiffres et des lettres ? » ; l’étudiant hispanophone auquel il avait expliqué la différence entre fragile et flexible lui explique à son tour. On voit ainsi la collaboration en œuvre et la dynamique de la construction du sens dans l’échange, non seulement en termes de questions/réponses, mais également à travers la dynamique de l’échange *social* et de la construction relationnelle solidaire, autour de la compréhension d’un sens caché commun. Au bout de 27’, la question est enfin posée : « est-ce que c’est une carte ? ». K. répond : « oui, mais laquelle ? ». À partir de là s’enchaînent une série de questions sur les types de cartes (d’adhérent, informatique, téléphonique, d’identité ; de fidélité, de réduction, de photocopie, qui contient un code... Finalement, les étudiants n’ayant toujours pas trouvé au bout du temps réglementaire de 30’, K. donne des informations complémentaires : « Je l’ai trouvé par terre à Versailles avec mes parents, oui, c’est un souvenir et on peut le *collecter* ». Finalement, quelqu’un trouve après 35’.

Les 3 autres objets qui passent sur la même séquence (le porte-clé décapsuleur, le crucifix et la canne d’aveugle) sont découverts plus rapidement : une fois les objectifs et le processus compris, les étudiants sont beaucoup plus à l’aise dans l’exercice et se laissent prendre au jeu – deviner. Ainsi, les interventions suivantes durent environ 14’ ; 7’ ; 18’30. Pour l’ensemble des étudiants, plus aucune présentation ne durera si longtemps.

B. Construction collaborative du sens : élaboration autour du malentendu

À différentes reprises au fil des questionnements, des malentendus ont lieu, qui passent plus ou moins inaperçus et sont généralement éclaircis par les étudiants entre eux. Par exemple, la question « est-ce que c’est un porte-bonheur ? » n’est pas comprise par une étudiante haïtienne. L., qui est francophone et qui présente son objet, lui explique par un synonyme : « un porte-bonheur » égal un porte chance ; ici, bonheur égal chance. Un autre exemple de malentendu à propos du crucifix : « est-ce qu’on peut trouver cet objet dans la rue ? » : réponse (étudiant hispanophone) « oui, dans la rue, dans beaucoup d’endroits » ; « est-ce que tu peux l’utiliser plusieurs fois ? », réponse : « toi oui, moi je ne l’utilise

⁴ La vraie question serait « est-ce que c’est du chocolat ? ». On remarque que l’économie des questions suit souvent la loi et le rythme du moindre effort.

pas » ; « est-ce que c'est dans la salle ? », réponse : « oui, mais tu ne peux pas le voir » – ici, on est susceptible de comprendre que l'objet est caché dans son sac.

La canne d'aveugle

Le souci scrupuleux de l'étudiante interrogée sur l'objet qu'elle a choisi est tout à fait intéressant : « est-ce que c'est pour une fille ? », réponse, « oui, non... », reprise de la réponse: « est-ce que c'est *relatif*? parce que ça peut être pour fille ou garçon ». Diverses réponses vont s'avérer un peu déroutantes ici : « cet objet, est-ce qu'on peut quand même le garder à la maison ? », réponse : « tu peux le garder à la maison, mais on ne peut pas le garder *dans* la maison » ; et « on ne peut pas l'utiliser en classe » (avec un malentendu ici sur le sens du verbe *pouvoir* : il semble qu'il eût été plus approprié de préciser que l'on pouvait si on en avait besoin, mais que cela n'a rien de spécifique par rapport à la situation scolaire et n'a pas de lien avec ce que l'on fait à l'université ni ce que l'on y apprend) ; puis « oui, c'est un matériau spécialisé », « non, ce n'est pas dangereux » et « non, ça ne s'utilise pas pour les enfants, pour les adultes, oui ». Enfin, dernier malentendu autour du verbe *rouler* et du substantif *roue* : « Est-ce que ça a des *roues*?/ oui, c'est *rond*./ Attendez, est-ce qu'il a des *roues*?/ je pense que oui. Ça peut *rouler*, mais normalement non. ». Quelqu'un demande si c'est une dynamo (en relation avec le fait de rouler?), mot que plusieurs étudiants ignorent. Un étudiant colombien peu timide et d'un bon niveau de français, A., explique alors à tous le sens de « dynamo ». Une fois l'objet découvert, l'étudiante expliquera que si on la fait tomber, la canne d'aveugle *roule*, mais elle n'a pas de roues ; d'où son explication.

Ensuite, nouvelle question, qui va susciter un malentendu par rapport à l'attribut « scientifique » (dont on ne se rend compte qu'une fois que l'on connaît l'objet dont il est question) : « est-ce que c'est quelque chose de scientifique ? », réponse : « oui ». Quelques minutes plus tard, l'idée va être reprise par plusieurs questions : « c'est un objet scientifique international ? » (oui), « est-ce que tu as choisi cet objet par rapport à tes études ? » (non), « est-ce qu'il a été inventé au vingtième siècle ? » (oui), « est-ce que l'objet aide les gens ? » (oui), « est-ce que l'objet aide à se déplacer ? » (oui). À partir de là, comme les étudiants sont partis sur l'idée de l'objet *scientifique*, c'est cet attribut qui va s'exprimer à travers une série de propositions pour savoir si c'est un Gps, une chaise roulante, une bicyclette, si ça marche avec les étoiles, si c'est un microscope (perte de l'idée de déplacement). Finalement, les deux dernières questions qui conduisent à la réponse sont : « est-ce qu'on peut l'utiliser avec les mains ? » (oui) et « est-ce que c'est pour les aveugles ? » (oui) – c'est une canne blanche d'aveugle.

Par ailleurs, malgré la consigne donnée de ne répondre que par oui ou par non, on constate également que l'étudiant qui présente prend plus ou moins de liberté, en fonction de son propre niveau de langue. Ainsi, les étudiants qui maîtrisent le moins bien la langue répondent-ils d'une façon ou d'une autre par oui ou non, avec, d'ailleurs, souvent, des erreurs⁵. Ceux qui ont un meilleur niveau de langue, voire qui sont francophones, n'ont aucune difficulté à préciser légèrement sans pour autant donner trop d'informations. Par exemple, à la question « est-ce que c'est un objet symbolique ? », L. répond « en général, non ; le mien, oui ». La question qui suit, avec une certaine logique est : « est-ce que c'est un cadeau ? » - un lien est fait entre l'idée de cadeau et une éventuelle symbolique affective, mais ce n'est pas le cas ici. Ensuite, à la question : « est-ce que c'est un porte-clef ? », L. répond encore : « Moi je

⁵ Ainsi, après 8'50 de questions et de nombreux malentendus, H. étudiant palestinien, répond *oui* à la question de savoir si son objet improbable est une lettre ; on lui repose la question, et il dit non. Tout le monde éclate de rire : on pensait que c'était terminé et que l'objet était trouvé ; l'étudiante qui pensait avoir trouvé fait la grimace. Commentaire de l'enseignante : ah, K. n'est pas contente ! Donc ce n'est pas une lettre ? H. : Non. Autre étudiant : est-ce que c'est une carte postale ? H. : oui, c'est carte postale parce que... c'est pas exactement carte postale. (Rires de tous). L'enseignante : Alors, non, H., vous devez seulement pour le moment dire oui ou non. H. : oui, mais c'est pas exactement carte postale. L'enseignante : Alors, non ? c'est pas une carte postale ? H. : non. Non. Le nom c'est pas carte postale. Autre étudiant : « est-ce qu'on peut aller à l'adresse que c'est écrite sur l'enveloppe ou la lettre ? H. : Est-ce que vous pouvez répéter pour moi ? (l'étudiante répète) oui. (10'50) on peut aller à cette adresse. Autre étudiant : est-ce que c'est comme un plan ? Étudiant questionné : non. Enseignante : non, non ce n'est pas comme un plan ? H. : non. Etc. Finalement il s'avère que c'est une invitation (11'47). Comme H. avait répondu malgré deux reprises, *oui*, au début, à la question est-ce que c'est masculin ? L'enseignante s'exclame : mais ce n'est pas masculin une invitation ! H. : un-ovation (!). Enseignante : *une* invitation, et je vous ai expliqué, déjà, que tous les mots en -ion étaient féminins. Alors pourquoi avez-vous choisi cet objet ? H. : Parce que j'ai un (sic) exposition (tous les autres étudiants rient de l'erreur qu'il vient de refaire).

m'en sers comme porte-clef, mais en règle générale, non. Il n'a pas de forme, mais peut en avoir beaucoup. ».

Conclusion

L'enseignant renonce ici à la direction du sens en construction ; il n'est plus le meneur de jeu. Pour les étudiants qui participent au cours, la construction d'une identité linguistique en français se fait à travers la constitution d'une interlangue en évolution constante, mais aussi à travers la construction de représentations communes, à partir d'un faisceau de représentations qui sont, au départ, distinctes (par exemple, par rapport au sens donné à ce qu'est une chaîne). C'est en cela qu'est développée la perception de l'universel singulier (Porcher & Pretceille, 1996). La construction est collaborative car tous les étudiants coopèrent pour aider celui qui est questionné à l'élaboration d'une identité à la fois linguistique (en français) et personnelle. On voit ainsi comment chacun apprenant à mieux dire, apprend aussi à mieux *se* dire, à mieux se faire entendre et comprendre. Cela s'avère particulièrement visible pour les étudiants les plus en difficulté au niveau linguistique : grâce à la récurrence de leurs diverses erreurs, les autres entrent dans une dimension co-constructive d'un autre niveau afin de *pousser* le sens à émerger (reprises, corrections). On peut mesurer ainsi la mise en place d'une véritable construction du sens par médiatisation, à différents niveaux : le sens est médiatisé à travers les questions posées, les réponses données, mais aussi à travers les erreurs. Par ailleurs, comme nous l'avons vu, tous les intervenants de l'exercice se constituent à chaque fois et alternativement comme médiateurs du sens linguistique. Aussi, la relation entre les pairs est ici tout aussi importante, sinon plus importante, que ne le sont les échanges avec l'enseignant, et c'est dans ce développement relationnel 'à la rencontre de l'autre', que s'élabore une véritable communication interculturelle.

Bibliographie

- A.-Pretceille, M., *Former et éduquer en contexte hétérogène*, Anthropos, Paris, 2003.
- A.-Pretceille, M., *L'éducation interculturelle*, « Que Sais-Je », PUF, Paris, 1999.
- Augé, Marc, *Le sens des autres. Actualité de l'anthropologie*, Paris, Fayard, 1994.
- Beacco, J.-C., *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Paris, Hachette, 2000.
- Bourdieu, P., *ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Paris, fayard, 1982.
- Dibie, P., Wulf, C., *Ethnosociologie des échanges interculturels*, Paris, Anthropos, 1998.
- Fracchiolla, B., *Écologie et altérité : du discours de valeurs au discours de droits*, thèse pour le doctorat, Université de Paris 3, 2003.
- Fracchiolla, B., « Tabous et temporalité : la dimension interculturelle du temps », Louis, V., Auger, N. et Belu, I. (eds), *Former les professeurs de langues à l'interculturel*, Cortil-Wodon: E.M.E., 2006, p.155-168.
- Goffmann, E., *Les rites d'interaction*. Paris, Les éditions de minuit, 1974.
- Hall, E.T., *La danse de la vie. Temps culturel, temps vécu*, Seuil, Paris, 1984.
- Hall, E.T., *Le langage silencieux*. Paris, Seuil, 1984 ü 1959ü .
- Hily, M.-A. & Lefebvre, M.-L., (dir.) *Identité collective et altérité. Diversité des espaces/spécificité des pratiques*, Paris, L'Harmattan, Espaces Interculturels, 1999.
- Kerbrat-Orecchioni, C., *L'énonciation*, Paris, Armand-Colin, 1999.
- Maingueneau, D., *L'énonciation en linguistique française*, Paris, Hachette, 1999.
- Moscovici, S. (dir.), *Psychologie sociale des relations à autrui*, Paris, Nathan Université, 2000.
- Porcher, L., A.-Pretceille, M., *Éducation et communication interculturelle*, PUF, Paris, 1996.
- Porcher, L., A.-Pretceille, M., *Éthique de la diversité et éducation*. Paris, PUF, 1998.
- Ricoeur, P., *Soi-même comme un autre*, Paris, Points Seuil, 1990.
- Vinsonneau, *L'identité Culturelle*, Paris, Armand Colin, 2002.
- Winkin, Y., *Anthropologie de la communication*, Bruxelles, De Boeck Université, 1996.