



ISSN 1866-5268

ISSN en ligne 2261-2750

L'interculturel en question : trois cas d'intégration à un programme de *Master of Science, Marché de l'art et négociation à l'international*, à Institut des hautes études économiques et commerciales (INSEEC)

Anne Pégaz-Paquet

Université Paris Ouest Nanterre La Défense, France
apegazpaquet@gmail.com

Reçu le 23-04-2015 / Évalué le 28-09-2015 / Accepté le 3-10-2015

Résumé

Cet article se propose de présenter trois cas d'intégration d'étudiantes étrangères (chinoise, russe et italienne) en Master of Science dans une école d'enseignement supérieur de commerce et de management à Paris. À partir d'entretiens individuels et de questionnaires, nous présenterons, au-delà de leurs profils linguistiques et culturels, de leurs parcours d'études et de leurs motivations pour les études en France, les convergences et les différences dans leurs stratégies d'intégration dans un espace d'études auquel elles ne sont pas toujours préparées. Nous observerons ainsi le décalage éventuel entre leurs attentes initiales et ce qu'elles rapportent de cette expérience afin d'affiner le type d'accompagnement, dégagé de tout stéréotype, que nous devons proposer aux étudiants, pour leur permettre de trouver leur place entre leur individualité et l'espace culturel dans lequel ils se trouvent.

Mots-clés : interculturalité, chinois, russe, italien, projet universitaire en France

Die Interkulturalität auf dem Prüfstein: Drei Integrationsbeispiele in einem Master of Science, Marché de l'art et négociation à international am INSEEC

Zusammenfassung

In diesem Beitrag geht es um drei ausländische Studentinnen (aus China, Russland und Italien) und ihre Integration in einen Masterstudiengang (Master of Science) an einer Wirtschaftshochschule in Paris. Auf Grundlage von individuellen Gesprächen und Fragebögen, ergänzt durch sprachliche und kulturelle Voraussetzungen, Studienverlauf und Motivation für das Studium in Frankreich, präsentieren wir Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Integrationsbemühungen der Studentinnen in ein ihnen ungewohntes Studiumumfeld. Besondere Aufmerksamkeit soll eventuellen Abweichungen zwischen anfänglichen Erwartungen und gemachten Erfahrungen zukommen, damit künftig begleitende Maßnahmen entwickelt werden können, die es den Studierenden erlauben, einen individuell angemessenen Platz im jeweiligen kulturellen Umfeld zu finden.

Schlüsselwörter: Interkulturalität - China- Russland - Italien - Studien in Frankreich

Challenges to interculturality: three examples of integration in the M.Sc. international negotiation in the Art Market

Abstract

In this article, we aim to present the way three foreign students (one Russian, one Chinese and one Italian) integrated a Master Class of Science in a Business school in Paris. Through individual interviews and questionnaires, we shall show, beyond their linguistic and cultural profile, beyond their former studies and their motivation in studying in France, how their integration strategy may converge or diverge, in a school place they were not always prepared to. We shall focus on the possible gap between what they initially expected and what they can say now about this experience, in order to refine the type of support, stereotype-free, we have to propose to foreign students if we want them to feel comfortable between their personality and the cultural environment they live in.

Keywords: interculturality, Chinese, Russian, Italian, University project in France

L'échange langagier ne constitue que la partie immergée de l'iceberg et l'enjeu de la communication se situe bien souvent au-delà du verbal qui sert fréquemment de rempart à d'autres significations. (M. Abdallah-Pretceille, 1996 : 30)

Hegel (1835) nous rappelait que *l'intérêt fondamental de l'art consiste en ce que ce sont les conceptions objectives et originelles, les pensées universelles de l'esprit humain qui sont offertes à nos regards. C'est pourquoi nous ne serons pas surpris que cette universalité de l'art incite nombre d'étudiants étrangers à venir étudier en France les problématiques liées à ce domaine, notamment du fait du nombre important de musées, de galeries et d'institutions culturelles qui s'y trouvent. Pour autant, cette universalité ne s'étend pas aux études liées à ces activités et l'apprentissage de la gestion « à la française » des problématiques du monde de l'art et de la culture peut s'avérer difficile pour des étudiants issus d'autres cultures.*

Outre les difficultés dues à la provenance d'une tradition éducative différente et celles de la compréhension du déroulement de la formation en France, c'est une compréhension plus globale du mode de fonctionnement de ces institutions qui constitue l'enjeu le plus important pour un étudiant étranger, avec l'obligation pour lui d'intégrer les données sociologiques, historiques et culturelles françaises alors « *que les particularismes de ses pratiques lui étaient jusque-là apparues comme des évidences indiscutables* » (Zarate, 1993 : 98). Bien entendu, dans toutes ces situations, la clé se trouve notamment dans la maîtrise de la langue et aussi dans la connaissance de ses usages et de ses références.

Nous allons ici nous intéresser à trois situations d'étudiantes qui ont intégré en *Master of Science* (équivalent de Master 2 en France) une école de commerce et management, l'Institut des hautes études économiques et commerciales (dorénavant INSEEC) à Paris. Il s'agit précisément d'étudiantes d'origines respectives russe, italienne et chinoise (elles sont en réalité quatre à avoir intégré ce Master - il y a une autre étudiante chinoise qui n'a pas participé à l'enquête). Nous les avons choisies, car les caractéristiques de leurs répertoires linguistiques montrent une distance croissante à la langue française (savoir, langue romane puis langue slave, toutes deux appartenant à la même famille de langues indo-européennes vs langue sino-tibétaine), qui donne *a priori* une orientation à nos résultats. Nous avons posé comme hypothèse que le degré de distance entre la langue de l'étudiant étranger et le français était un facteur déterminant dans la compétence d'intégration, même si la proximité linguistique peut avoir un effet paradoxal, dans les effets d'une familiarité trompeuse.

Bien entendu, il ne s'agit pas seulement d'observer ce point de vue linguistique, mais également de traiter le point de vue culturel, l'histoire et la personnalité de chaque étudiant. C'est pourquoi, au travers d'entretiens et de questionnaires individuels, nous avons cherché à identifier les parcours préalables des étudiantes et aussi clarifier leurs motivations pour les langues étrangères, et plus particulièrement pour le français, et pour la formation choisie en France. Enfin, nous avons interrogé les étudiantes au sujet des obstacles ou des difficultés qu'elles avaient rencontrés dans leur formation à l'INSEEC et le bilan qu'elles pouvaient en tirer.

Notre objectif est de répertorier par ressemblance ou dissemblance les causes de difficultés présentées par les étudiantes étrangères à propos du contexte évoqué et de proposer à partir de cette catégorisation des pistes de réflexion sur les représentations culturelles que nous observerons. Cela pourra servir de base à la conception d'itinéraires d'intégrations à proposer aux étudiants néo-arrivants dans l'institution.

Mais avant d'aller plus loin, nous souhaitons dresser rapidement le cadre théorique dans lequel notre analyse se tiendra. Notre point de vue s'appuie sur celui de E.T Hall (1984) qui lie dans son analyse la culture à la communication (*Le langage silencieux* : 211-212). Nous rappellerons aussi ce que Bakhtine (1984 : 140) exprimait à propos de l'interculturalité et de l'Autre en tant que miroir de soi, en précisant que

[...] *Un sens se révèle dans sa profondeur pour avoir rencontré et s'être frotté à un autre sens, à un sens étranger : entre les deux s'instaure comme un dialogue qui a raison du caractère clos et univoque, inhérent au sens et à la culture pris isolément.*

Il s'agit ici de considérer les différences civilisationnelles comme une source d'enrichissement mutuel et de créer des interactions dynamiques entre elles, sans jugement de valeur.

Ainsi, ayant rapidement défini notre conception de la culture et de l'interculturalité, nous aborderons la problématique de l'intégration de ces étudiantes par le prisme de la démarche interculturelle qui exige de chacune d'entre elle d'établir une comparaison entre ce qu'elles vivent et leurs repères, puis de procéder à une décentration.

Nous rappellerons encore que le niveau de maîtrise de la langue française est déterminant pour l'accès à ce processus de décentration interculturelle. Aussi aborderons-nous dans un premier temps les biographies langagières respectives des trois étudiantes, avec un intérêt particulier pour leur apprentissage du français. Ensuite, nous nous intéresserons à leur conception des études et aux relations qu'elles ont nouées dans ce cadre. Enfin, nous nous attacherons, avant de conclure, à évoquer de façon plus globale leurs éventuelles intégrations dans la société française, en observant notamment leurs obtentions d'emploi en France.

1. La langue

1.1 Biographies langagières et expériences internationales à l'arrivée en France

Nous rappellerons l'importance de l'obligation d'aptitude, donc d'autonomie en langue et en communication au sein de l'institution universitaire visée afin de poursuivre un projet d'étude en France. C'est pourquoi une certification minimale de niveau européen B2 est requise à l'entrée de la plupart des Masters.

Avant de présenter cependant les compétences linguistiques des trois étudiantes observée ici, nous allons très brièvement dresser leur portrait.

L'étudiante chinoise vient de Zhengzhou, grande ville proche de Pékin. Elle a vingt-cinq ans. L'étudiante russe vient de Moscou et a vingt-trois ans. L'étudiante italienne vient de Cagliari et a vingt-sept ans. Toutes les trois ont étudié l'anglais à l'école, au lycée et à l'université, avec un niveau final d'autonomie fragile (B1-B2). Les étudiantes italienne et russe ont fait des séjours linguistiques en Grande Bretagne (et aux États-Unis pour l'Italienne). Elles ont toutes beaucoup voyagé en Europe et l'étudiante chinoise a voyagé dans des pays d'Afrique francophones.

1.2. Concernant le français

L'étudiante chinoise, que nous nommerons (C) par la suite, avait peu étudié le français avant sa venue en France (trois mois à l'Alliance française en Chine). Il en est de même pour l'étudiante italienne (I) qui n'avait effectué qu'un mois d'études dans une école de langues en Italie. Elle avait cependant déjà choisi de venir suivre un programme d'échange *Erasmus* pendant une année à l'université de Reims trois ans auparavant. Elle y avait développé une autonomie fragile à l'oral en français - niveau B1-B2, mais avait très peu de connaissances du français écrit. L'étudiante russe (R), quant à elle, (avait étudié le français depuis le collège dans une école française, avec de nombreux séjours linguistiques en France durant l'été (à l'école des Roches).) Elle avait donc dès le début de sa formation à l'INSEEC, un excellent niveau de français oral et écrit (C1). Elle avoue cependant que cela ne correspond pas à son choix mais à celui de ses parents et qu'elle se trouve francophone un peu malgré elle. Toutefois, sa présence en France s'explique par des motifs personnels ayant un ami russe qui a choisi de vivre en France.

1.3. Le niveau de langue à l'entrée à l'INSEEC

Pour intégrer cette nouvelle école, (I) et (C) avaient donc comme première nécessité d'améliorer leur connaissance de la langue française. Concernant (I), il s'agissait d'entrer dans l'écrit. Cette nouvelle expérience de formation à l'INSEEC étant liée à un projet personnel (partage sa vie avec un Français résidant en France et souhaite une activité professionnelle en France), sa motivation était donc indiscutable. Elle a beaucoup travaillé par elle-même et a finalement atteint un niveau B2-C1 à l'écrit et un niveau C1 à l'oral.

La motivation de (C), par contre, est liée à l'activité professionnelle de son père qui travaille en Afrique et qui pratique donc couramment le français uniquement à l'oral, pour communiquer, a-t-elle tenu à préciser. C'est donc par lui qu'elle a découvert cette langue et elle considère la France comme un pays de référence(s) culturelle(s) et artistique(s). Elle souhaite s'y investir, tant sur le plan professionnel que personnel. Cependant, ayant un faible niveau lors de son arrivée en France (A1-A2), (C) s'est inscrite pendant deux ans dans une institution universitaire (Clermont-Ferrand), puis dans une école de langues pendant six mois à la demande de l'INSEEC, afin d'atteindre le niveau B2 requis pour ses études. Le contenu de ces deux formations successives était essentiellement linguistique (grammatical, lexical et phonologique) mais son réinvestissement en situation authentique est resté très limité, notamment du fait du mode de vie choisi (pas de partage de logement avec des francophones et liens forts au sein du réseau des ressortissants chinois). Pour

autant, son niveau de compréhension orale et écrite est désormais bon (C1). Sans doute, ses points faibles (B2) restent la production orale - notamment du fait de difficultés phonologiques - et la production écrite, notamment du fait du manque de connaissance socio-culturelle pour le lexique et les structures qu'elle utilise. En effet, nous rappellerons ici l'importance de la capacité à appréhender le contexte socio-culturel et de connaître les pratiques discursives et les comportements qui les accompagnent dans un contexte de communication à l'université. Ainsi, par exemple « ma poule » ayant été entendu dans une conversation pour s'adresser à quelqu'un, elle a cherché à l'utiliser dans des contextes plus formels comme à l'écrit, et elle ne s'est pas aperçue que cela posait un problème.

En conclusion, nous sommes face à trois étudiantes dont le niveau de français est a priori comparable en termes d'évaluation avec le Cadre européen commun de référence pour les langues, mais dont les motivations et les itinéraires d'apprentissage ont été très différents. Cela aboutit à des profils d'apprenant(e)s *hétérogènes*.

2. Leur parcours d'étudiantes

Avant leurs arrivées en France, ces trois étudiantes ont suivi des cursus très différents. Si (C) avait déjà choisi une spécialisation dans le domaine des biens culturels et du patrimoine (« Licence » d'appréciation et restauration du patrimoine), (R), pour sa part, avait suivi un cursus d'Histoire de l'art et une spécialité de Master 1 en gemmologie. (I), quant à elle, avait obtenu un Master 2 de droit général.

Pour autant, elles étaient toutes les trois bien préparées au déroulement de leur formation (cours en classe en petits comités, méthodes d'enseignement), soit par similitude avec leur vécu dans leur pays d'origine, soit parce qu'elles avaient suffisamment étudié en France pour être préparées aux modes de fonctionnement des écoles françaises. (C) a fait remarquer qu'elle avait seulement été surprise par le lien de relative familiarité que les professeurs de l'INSEEC entretenaient avec les étudiants. Elle a été rejointe par (I) sur ce point qui a abordé leur plus grande disponibilité, ainsi que leur grande ouverture d'esprit. Elle a ajouté qu'elle trouvait que la durée des cours était un peu long (elle aurait voulu plutôt quarante-cinq minutes qu'une heure !). Cependant (C) a exprimé avoir rencontré des difficultés à suivre les cours, notamment au début de sa formation, car les professeurs parlaient trop vite, selon elle. De même, pour le travail demandé, l'effort rédactionnel était très important et entravait les véritables apprentissages attendus dans le cadre de cette formation. Ainsi globalement, cette expérience a été très difficile pour (C), car très exigeante sur le plan linguistique et culturel. Pour autant (C) ne semble

pas découragée et a obtenu malgré tout des résultats honorables, à défaut d'être excellents. Elle envisage de consolider ses nouvelles connaissances en continuant d'étudier l'an prochain dans un établissement du même type que l'INSEEC.

Dans son rapport à l'évaluation, (I) avoue une certaine frustration dans le système de notation français qui n'octroie, de son expérience, jamais de notes maximales (contrairement à ce qui se passe en Italie). Par contre, elle n'a pas été désorientée par le fait que ces évaluations se passent à l'écrit (en Italie tout se passe à l'oral sauf le mémoire de fin d'étude). (R) de son côté a été interpellée par le contenu des évaluations qui ne sont pas liées exclusivement au cours, et donc qui n'imposent pas de restitutions directes par mémorisation, ce à quoi elle était entraînée, tout comme (C) et (I).

Par ailleurs, concernant les modalités de travail, les trois étudiantes étaient assez bien préparées au travail de groupe. Cependant, (C) n'a pas toujours réussi à s'intégrer harmonieusement dans certains projets, du fait du décalage de ses attentes et de celles des étudiants natifs en pareilles circonstances (qui fait quoi ? qui décide ? etc.). En effet, la représentation partagée est en Chine bien loin de celle envisagée en France, qui consisterait ici plutôt en l'adjonction d'apports individuels. De plus, la négociation et le discours pour débattre de sujets tels que cette problématique exigent un haut niveau de maîtrise de la langue et de ses usages sociaux (plutôt C2 que C1) pour être fructueux, ce qui n'a pas été la situation de (C).

Sur le plan des contenus de la formation, qui consiste en six mois de cours de formation très professionnalisante (histoire de l'art, mercatique, gestion, négociation, communication, montage de projets culturels), les étudiantes ont été globalement satisfaites mais (R) a jugé que le niveau d'exigence des professeurs n'était pas assez élevé, sans toutefois préciser exactement ce qu'elle entendait par là. Cette remarque nous a semblé surprenante, car cette étudiante n'a pas obtenu particulièrement de bons résultats à ses examens.

Dans leurs relations avec les étudiants français de leur groupe, (I) a été très active même si elle a trouvé que les relations se construisaient lentement, tandis que les deux autres étudiantes sont restées plus à distance, l'une, (C), du fait de difficulté d'intégration liée à un décalage de représentations (comme expliqué plus haut), l'autre, (R) par un moindre investissement dans ses études (« pas besoin de relations avec mes professeurs ») et une certaine prise de distance face aux pratiques françaises reconnues par elle comme trop collectives (« chaque étudiant doit être responsable de soi-même et ne pas s'occuper des autres »). Elle a rappelé en outre qu'il existait en Russie une imbrication entre vie privée et vie

professionnelle, avec des réseaux de solidarité et de cooptation qu'elle n'a pas du tout retrouvé en France.

A l'INSEEC, les étudiants devaient tous participer à des projets d'exposition artistique. C'est dans ce contexte particulier que les difficultés culturelles se sont fait le plus ressentir, les représentations de ce qui devait être fait variant parfois considérablement selon la culture d'appartenance (quels choix d'artistes, quel type d'organisation, quel accueil des visiteurs, comment organiser la vente ? Etc.). (C) qui a une bonne connaissance du monde de l'art oriental plutôt fixé sur les objets du patrimoine, dans le respect des traditions, a indiqué ne pas se sentir compétente dans le domaine de l'art occidental et elle s'est rendu compte de la nécessité d'approfondir son étude de l'art contemporain, qu'elle ne connaissait pas du tout avant son parcours à l'INSEEC. Elle s'est ainsi sentie disqualifiée dans son groupe, alors que les autres étudiants, qui n'avaient pas toujours plus de connaissances qu'elle, ne l'exprimaient pas ou de façon différente. De même, dans l'organisation d'une exposition, elle a eu des difficultés à faire des propositions sur la façon dont l'accueil des visiteurs devait se dérouler. Ajoutons que cela dépendait également de l'expérience antérieure des étudiants dans ce domaine, cet aspect étant grandement variable selon les cultures.

3. Leur projet professionnel et le bilan de cette intégration

À ce jour, les trois étudiantes, ayant terminé la partie théorique de leur formation, doivent effectuer un stage de six mois qui doit leur permettre, à son issue, d'obtenir leur diplôme et d'intégrer le monde du travail.

Ayant particulièrement bien réussi sa formation théorique et le montage des projets, (I) a été recrutée par un de ses professeurs à l'Observatoire de l'art contemporain. Par contre, ni (R) ni (C), n'ont trouvé de stage, ou du moins, nous l'ont fait savoir. (C) avoue ne pas avoir osé demander d'aide pour la rédaction de son *curriculum vitae* et de sa lettre de motivation. Ayant eu l'occasion de les lire, nous pouvons affirmer que ce qu'elle a envoyé ne correspond pas aux attentes d'un employeur français, ni dans la présentation, ni dans son contenu, notamment du point de vue culturel, dans le choix des informations qu'elle présente. A aucun moment cependant, y compris devant l'absence de réponse favorable, elle n'a songé au fait que ce qu'elle avait envoyé lui portait préjudice, notamment parce qu'elle savait que le contenu était linguistiquement correct. (R) reste très énigmatique sur les démarches qu'elle a menées et sur l'éventuel stage qu'elle aurait décroché. Elle suggère de retourner éventuellement en Russie sans achever sa formation, car elle n'aime pas la France « où tout est très mal organisé, surtout sur

le plan administratif ». Elle m'a informée par ailleurs, en me donnant sa carte de visite, avoir débuté une activité de gemmologue à Moscou avant de venir à Paris, activité qu'elle pourrait reprendre facilement (ou qu'elle n'a pas complètement abandonnée).

Dans leur « expérience de confrontation à l'altérité culturelle »

En France, nous observons d'indéniables différences d'intégration. Car si les repères psychologiques ont été brouillés pour chacune des étudiantes observées, elles avaient déjà une assez grande expérience de l'interculturalité, soit par leurs études et leurs voyages antérieurs, soit par leurs centres d'intérêts qui dépassent a priori le cadre des frontières. En effet, nous avons constaté que la présupposée universalité de l'art avait ses limites notamment dans un clivage sociétal observable dans l'opposition Occident « moderniste » vs Orient « traditionaliste ». Pour autant, la déstabilisation de ces étudiantes étrangères n'a pas pris de proportions inquiétantes.

S'agissant d'études, le plan intellectuel a été sollicité sans que les étudiantes ressentent un véritable malaise. Acquérir de nouveaux savoirs disciplinaires ne leur a pas posé de problème, car elles avaient déjà intégré les savoir-faire académiques français. En termes de contenus, quelques remarques ont été émises comme celle de (I) qui ressent une gêne à ne pas connaître l'histoire politique française et à ne pas pouvoir apprécier toutes les informations qu'elle reçoit dans leur contexte. Mais arriver à ce stade de conscience ne relève déjà plus vraiment d'un problème interculturel, mais plus de la curiosité.

Sur le plan psychologique, la façon dont (R) considère sa relation avec la France comme un « mariage forcé », crée une résistance et une crispation évidentes qui ne lui permettent pas une véritable intégration, bien qu'elle soit particulièrement à l'aise dans ses échanges avec autrui. Elle ne cherche aucunement à nouer des relations avec les Français. A l'inverse, (I), du fait de sa relation personnelle avec un Français, a des motivations sérieuses qui la poussent à se mobiliser dans cette relation interculturelle. (C) montre aussi une grande motivation qui lui permet d'affronter les problèmes qu'elle rencontre avec beaucoup de sérénité. Par contre, sur le plan social, elle rencontre le plus de difficultés, car elle a perdu une partie de ses repères et a du mal à retrouver des équivalences de ce qu'elle connaissait, notamment dans ses relations interpersonnelles. Ainsi avoue-t-elle ne pas comprendre comment faire pour entrer en relation avec un Français : doit-elle l'inviter à prendre un verre comme le font les Français (pour elle, on doit plutôt partager un repas), quel sujet de conversation peut-elle aborder (pour elle, les Français sont beaucoup plus polis dans leur relations amicales que les Chinois).

Dans le rapport à la langue, l'usage du parler jeune et aussi le recours au verlan a été problématique dès lors que la maîtrise de ces codes suppose une parfaite connaissance à la fois linguistique et socio-culturelle qui ne s'acquiert que par l'expérience. Ainsi a-t-on pu parfois constater pour (C) des attitudes de peur liée à l'incompréhension des modes de fonctionnement des relations interpersonnelles. (I) a également été gênée, mais elle est finalement plus intriguée par ces différences que déstabilisée, car elle a intégré ces codes de communication tout en affirmant qu'elle n'a pas envie de les utiliser.

4. En guise de conclusion

Nous avons donc pu constater que deux étudiantes sur trois, (I) et (C), avaient bel et bien initié des stratégies de décentration pour acquérir les nouveaux repères socio-culturels auxquels elles étaient confrontées et pour essayer de trouver des stratégies d'adaptation. C'est dans une conception intégrative de la langue (Gohard-Radenkovic, 2000), c'est-à-dire considérant la langue comme un lieu de partage, de découverte, d'échange et de soutien, que ces deux étudiantes ont construit une nouvelle identité d'étudiante en France. (R) qui s'étaient approprié ces codes à son insu quand elle était plus jeune, semble ne pas vouloir les intégrer à son comportement, comme s'il s'agissait d'un conflit de loyauté. Elle reste pourtant celle qui a incontestablement le meilleur niveau linguistique et sans doute la meilleure expérience des codes de communication français.

Cette attitude nous conduit à considérer l'adaptation au mode de vie à la française du point de vue de sa nécessité réelle et dans une véritable dynamique d'interactions culturelles. En effet, la situation de (R) nous interpelle et nous rappelle que l'enjeu est variable selon le projet de l'étudiant. Nous reprenons ainsi à notre compte le propos d'Abdallah-Preteille (2010) qui nous indiquait qu'« il ne suffit pas de découper la société en une succession d'homogénéités ». Elle ajoutait qu'il fallait nuancer le rattachement systématique d'un comportement particulier par rapport à des variations intra-groupales. Cela nous renvoie aux propos de Garcia Castano & Granados Martinez (1999 : 69) qui évoquent la version particulière de sa propre culture qu'est chaque apprenant. « *Il faut donc veiller à ne pas avoir un discours homogénéisant à partir de "nos" similitudes* ». Ainsi, si l'étudiante qui maîtrise le mieux le français est la moins intégrée, c'est surtout parce que sa personnalité intervient. A l'inverse, l'étudiante chinoise a réellement déplacé ses repères et a acquis une certaine aisance communicationnelle même s'il lui reste encore à identifier et à comprendre une grande partie des codes sociaux français. Indéniablement, le fait qu'elle ne partage pas beaucoup de moments avec des Français dans sa vie quotidienne reste un frein à son intégration. L'étudiante

italienne pour sa part a effectivement « épousé » la culture française dans une dynamique d'interaction avec la sienne et elle s'y est investie avec beaucoup de maturité (elle est la plus âgée des trois et ses motivations sont sans doute un peu plus réfléchies).

Par conséquent, le processus d'intégration des étudiants étrangers, avec la nécessité d'un travail d'exploration de l'interculturalité, n'est pas un chemin jonché d'évidences et de vérités. Chacun a le libre choix de ce qu'il peut mettre en balance dans ce parcours, bien au-delà des représentations culturelles univoques attendues. De plus, dans cette démarche d'explicitation, n'encourt-on pas un danger d'enfermement dans de nouveaux stéréotypes et d'uniformisation au travers d'une culture partagée autour de la musique, des vêtements, des stars, du cinéma, et qui conduirait à un appauvrissement culturel général ? Il nous semble plus important que chacun s'approprie ce bien commun et le réadapte à sa culture d'origine et à sa personnalité pour dépasser ces stéréotypes. N'est-ce pas ce que suggère Abdallah-Pretceille, lorsqu'elle parle de tension entre singularité et universalité. Et à l'instar de ce que nous dit Beacco, (2000 : 119) mais en considérant le côté des formateurs, ne devrait-on pas se rappeler que « *l'étranger est un des objets qui donne fréquemment matière à stéréotypes et, à ce titre, sa connaissance doit se construire sur une remise en cause de ces perceptions schématiques réductrices.* »

Bibliographie

- Abdallah-Pretceille, M., Porcher, L. 1996. *Education et communication interculturelle*. Paris : PUF.
- Abdallah-Pretceille, M. 2010. « La pédagogie interculturelle : entre multiculturalisme et universalisme ». *Education et formation interculturelles : regards critiques, Recherches en éducation n°9*, p. 10-17.
- Bakhtine, M. 1984. *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Beacco, J-C. 2000. *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris : Hachette Livre/Français Langue Étrangère.
- Granados Martinez, A., Garcia Castaño, F-J. 1999. *Lecturas para educación intercultural*, Madrid : Trotta Editions.
- Hall, E.T. 1959. *Le langage silencieux*, éd. française 1984. Paris : Point, coll. Essais : 211-212.
- Hegel, G. W. F. 1835 (posth.) *Esthétique*. Tome premier, deuxième édition 1875, Paris : Librairie Germer-Baillère, 247.
- Zarate, G. 1993. *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier-CRÉDIF, coll. Essais.