

DÉFINIR « INTERCULTUREL » À L'AUNE D'UN CORPUS DE RÉFÉRENCES EN SHS

Cédric Brudermann

Sorbonne Université – CELISO - EA 7332

José Aguilar

Université Sorbonne Nouvelle, Paris 3 – DILTEC - EA 2288

Mots-clés

Interculturel – Sciences humaines et sociales – Corpus – Fouille textuelle–
Recueil de données quantification.

Keywords

Intercultural – Arts and humanities – Corpus – Data mining – Quantitative data
collection.

Résumé

Le terme « interculturel » (IC) est régulièrement mobilisé dans le domaine des sciences humaines et sociales (SHS). Pour autant, si ce terme s'est initialement implanté en Europe pour renvoyer aux relations « entre les cultures ou entre les groupes qui s'y réfèrent » (Poglia et al., 2009 : 21), il semble que ce dernier n'existe plus aujourd'hui comme théorie unifiée (Abdallah-Preteille, 1999 : 52). En raison du caractère paradoxal de cette situation, nous avons estimé qu'il était nécessaire d'interroger la.les définition.s qui lui incombe.nt actuellement dans le champ des SHS, à l'aune d'un corpus académique.

Abstract

The term « intercultural » (IC) is regularly used in the scientific literature relating to the arts and humanities. However, if it was initially employed in Europe to refer to the relationships between cultures or cultural groups (Poglia et al., 2009 : 21), it would paradoxically no longer function as a « unified paradigm » (Abdallah-Preteille, 1999 : 52) in today's literature of the field. In order to clarify this matter, we sought to query an academic research database to get a better grasp of the meaning of IC in the current context.

Introduction

Si le terme « interculturel » (IC) fait son entrée dans la littérature scientifique à la fin du 19^{ème} siècle¹ – pour rendre compte de préoccupations relevant du génie génétique – il est ensuite mobilisé dans les sciences humaines et sociales (SHS) pour renvoyer aux relations « entre les cultures ou entre les groupes qui s’y réfèrent » (Poglia et al., 2009 : 21). Dès la fin des années 1960 cependant, IC voit son utilisation devenir exponentielle² en SHS. Il tend alors à y prendre des définitions multiples (Dervin, 2014), à un point tel que, tandis qu’il « prolifère, [IC ne parvient ni à] se constituer en champ de cohérence » (Demorgon, 2003), ni à renvoyer à une « théorie unifiée » (Abdallah-Pretceille, 1999 : 52). Aujourd’hui, cette dynamique aurait conduit la notion d’IC à devenir « équivoque » (Dervin et Tournebise, 2012), en particulier parce que le « halo sémantique » (Abdallah-Pretceille, 1999 : 81-82) qui gravite autour de cette « étiquette » (Dervin, 2017) la ferait pâtir d’un « manque de lisibilité » (Boulay, 2008 : 61).

En raison du caractère paradoxal de cette situation, nous nous sommes interrogés quant à la. aux définition. s dévolue. s à l’entrée IC dans le champ « actuel »³ des SHS⁴ et, pour mieux en apprécier les contours, avons interrogé ce terme à l’aune d’un corpus académique que nous avons nous-même constitué.

Dans cet article, nous précisons la démarche méthodologique qui a soutenu la constitution du corpus qui a servi de point d’appui à nos analyses. Pour interroger la définition d’IC, nous proposons ensuite des analyses portant sur trois ensembles de données issus du corpus. À partir des résultats mis en lumière, nous

¹ Par exemple, on retrouve « interculturally » dans le rapport d’Alex J. Bondurant paru en 1894 dans le bulletin numéro 52 de la revue *Agricultural Experiment Station*, dans lequel il est question de cultures de coton hybrides (cf. <https://aurora.auburn.edu/bitstream/handle/11200/2706/BULL0052.pdf>, dernière consultation le 15-09-2021).

² En particulier dans les publications parues en anglais, en français, en espagnol et, dans une moindre mesure, en italien, cf. par exemple à ce sujet : <https://cutt.ly/Gk11eOt> (dernière consultation le 15-09-2021).

³ Par « contexte actuel », nous faisons référence ici et dans ce qui suit à la période comprise entre janvier 1987 à décembre 2020, notamment en raison de contraintes méthodologiques que nous développons plus avant.

⁴ En vertu du fait que le concept d’IC lui est intimement associé, en témoigne les extraits qui suivent, respectivement issus de Rafoni (2003 : 14) et de Dervin (2014 : 121) : « le champ de la recherche interculturelle apparaît comme le plus propice à traiter les questions contemporaines posées par les relations entre cultures. Aujourd’hui solidement établi, en terme de théories, de publications et de nombre de chercheurs, ce champ transversal se présente comme un ensemble de modes d’approches touchant à de nombreuses disciplines et pouvant se rencontrer dans toutes les sciences humaines, au titre de variante d’un objet tout aussi vaste et étudié : la culture » (Rafoni, 2003 : 14) ; « la spécificité de l’interculturel tient au fait que ce n’est pas un domaine en soi, mais plutôt une thématique qui concerne des champs aussi divers que la linguistique, l’éducation, le commerce, la littérature, etc. » (Dervin, 2014 : 121).

concluons par une discussion autour des traits sémantiques auxquels l'entrée IC tend aujourd'hui à renvoyer le plus fréquemment dans le domaine des SHS.

1. Constitution d'un corpus : considérations méthodologiques

En vue d'appréhender au mieux la(es) définition(s) concédée(s) à IC au sein de la littérature académique récente des SHS, nous avons tout d'abord cherché à bâtir un corpus de références. Pour ce faire, comme les langues anglaise, française et espagnole sont celles qui ont le plus mobilisé le concept d'IC dans des publications de type monographie entre les années 1970 et aujourd'hui (cf. note 2), nous avons pris appui sur trois bases bibliographiques en ligne dont les langues de fonctionnement principales sont – précisément – l'anglais, le français et l'espagnol, à savoir, respectivement : « Web of Science » (WoS)⁵, « HAL-SHS⁶ » et « Scielo⁷ ».

Notre choix s'est porté sur ces bases bibliographiques en ligne, parce qu'elles donnent la possibilité de (i) cibler les requêtes effectuées pour, dans notre cas, extraire de façon prioritaire des références relevant des SHS, (ii) accéder à et paramétrer des métadonnées assez proches d'une base à l'autre (mots-clés, résumés, langue de rédaction, supports et types de publication, etc.) et pouvant de ce fait être comparées et (iii) parce que les bases retenues intègrent des interfaces (API : *Application Programming Interface*) permettant de « dialoguer » avec elles et, dans notre cas, d'exporter des (méta-)données ciblées à des fins d'analyse⁸.

La requête tronquée « interculturel* » a ensuite été sollicitée pour interroger les trois bases, afin d'inclure dans notre fouille textuelle autant de dérivés du terme « interculturel » que possible, et cela dans les trois langues retenues. Les résultats obtenus ont, enfin, été filtrés de manière à ne retenir que les entrées (i) parues en anglais, espagnol et français, (ii) relevant des SHS, (iii) publiées sous forme d'articles, ouvrages et chapitres d'ouvrage, thèses ou habilitations à diriger les recherches⁹ et (iv) auxquelles des mots-clés et/ou des résumés ont été indexés par les auteur.e.s eux.elles-mêmes. La période de référence retenue dans le filtrage des

⁵ Cf. <https://app.webofknowledge.com/author/search> (dernière consultation le 15-09-2021).

⁶ Cf. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/> (dernière consultation le 15-09-2021).

⁷ Cf. <https://scielo.org/> (dernière consultation le 15-09-2021).

⁸ Nous remercions à cet égard Vincent de Lavenne de la Montoise et Bénédicte MacGregor pour leur aide précieuse.

⁹ Sauf pour la base Scielo, qui ne permet d'accéder qu'à des articles parus dans des revues scientifiques.

résultats s'étend quant à elle du premier janvier 1987 au 8 décembre 2020¹⁰, la base HAL ne permettant pas de remonter avant 1987¹¹. En définitive, toutes bases confondues, nous avons identifié 15097 résultats faisant appel de près ou de loin à IC, parmi lesquels : 10189 émanant de WoS¹², 3186 de HAL-SHS¹³ et 1722 de Scielo¹⁴ (cf. Tableau 1). Dans chacune de ces bases, les références retenues ont par ailleurs été rédigées dans des langues de rédaction différentes (anglais, français et espagnol), en conformité avec la requête initiée. Le Tableau 1 détaille de ce fait également le décompte des langues d'écriture des références retenues pour chacune des trois bases.

Langue	WoS	HAL	Scielo	Total corpus
Anglais	9535	563	220	10318
Français	188	2550	9	2747
Espagnol	466	73	1493	2032
Totaux	10189	3186	1722	15097

Tableau 1. Composition du corpus de référence

L'agrégation des références issues de ces trois bases et les métadonnées qui leur sont liées correspondent au corpus (CP) qui a servi d'appui à la fouille textuelle qui suit. Du point de vue de la répartition des langues d'écriture des références incluses dans le CP, le Tableau 1 montre que, toutes bases confondues, 68,3% des entrées sont en anglais, 18,2% en français et 13,5% en espagnol.

Par ailleurs, quand les références bibliographiques qui composent le CP sont indexées, dans les bases, à des disciplines relevant du champ large des SHS (linguistique, sciences de l'éducation, histoire, etc.), elles le sont d'après des catégorisations propres à chaque base. D'une base à l'autre, des équivalences

¹⁰ Les bases retenues sont évolutives, dans le sens où les auteurs peuvent, jour après jour, y effectuer de nouveaux dépôts. Une même requête, effectuée à deux moments distincts peut donc aboutir à des résultats différents, en termes de nombre d'entrées). Nous rendons compte ici et dans ce qui suit d'analyses effectuées à partir du contenu de ces bases au 8 décembre 2020, jour de la fouille que nous avons effectuée.

¹¹ Nous avons de ce fait aligné notre exploration du champ sur cette borne temporelle et avons paramétré les requêtes d'interrogation des deux autres bases pour n'en extraire que les entrées bibliographiques cadrant avec la période de référence retenue.

¹² Cf. le lien ci-après pour le détail des résultats : <https://frama.link/HxhJLTSM> (dernière consultation le 15-09-2021).

¹³ Cf. le lien ci-après pour accéder au détail des résultats obtenus : <https://frama.link/xWsGPwYG> (dernière consultation le 15-09-2021).

¹⁴ Cf. le lien ci-après pour accéder au détail des résultats obtenus : <https://frama.link/cJosvQgE> (dernière consultation le 04-09-2021).

parfaites entre les intitulés attribués à ces disciplines ont ainsi parfois pu être atteintes lors de la constitution du CP¹⁵ ; dans d'autres cas en revanche, nous avons décelé des décalages quant à la manière dont les bases ont envisagé le découpage entre disciplines : là où HAL-SHS prévoit par exemple une discipline unique pour renvoyer à la linguistique (dénommée « Sciences de l'Homme et Société-Linguistique »), les deux autres en intègrent deux, à savoir « Linguistics » (WoS) et « Lingüística » (Scielo), d'une part et d'autre part « Language & Linguistics » (WoS) et « Lengua y Lingüística » (Scielo). Pour le traitement des données dans une optique interbase, il nous a donc fallu, pour tenir compte de ces décalages, élaborer une table d'équivalence pour homogénéiser les entrées contenues dans le CP. Vingt-huit groupements de domaines relevant des SHS¹⁶ dont les données pouvaient être comparées d'une base à l'autre ont ainsi été identifiés et compilés dans une telle table d'équivalence¹⁷. À partir de ce document, une quantification interbase des références a pu être envisagée.

Avant cela cependant, le traitement du CP nous a conduits à prendre en compte le fait que l'indexation des références aux disciplines relevant des SHS n'obéit pas systématiquement à une logique « une référence = une discipline » dans les bases retenues : si cette logique y est en effet parfois suivie, il arrive néanmoins également que des références ne soient associées à aucun domaine ou que certaines soient, au contraire, affiliées à plusieurs domaines disciplinaires. À ce titre, les 15097 références contenues dans le CP (cf. Tableau 1) ont, en définitive, été indexées à 26746 domaines disciplinaires, dont 22368 relevant uniquement des SHS (83,6%)¹⁸. Il est donc intéressant de noter ici que, si la grande majorité des références du CP a été associée – dans une recherche ciblant *a priori* des

¹⁵ Comme avec les sciences de l'information et de la communication, désignées par les intitulés suivants dans les bases retenues : « Sciences de l'Homme et Société-Sciences de l'information et de la communication » (HAL-SHS), « Comunicación » (Scielo) et « Communication » (WoS).

¹⁶ Dont une générique intitulée « Sciences de l'Homme et Société » (HAL-SHS), « Humanidades » (Scielo) et « Humanities, Multidisciplinary » (WoS).

¹⁷ La table d'équivalence peut être consultée à cette adresse (colonnes A, B et C) : <https://frama.link/RtYx2fFn> (dernière consultation le 15-3-2021). Le code couleur alternant le gris et le bleuté sert uniquement à faciliter la lecture et le repérage des clivages entre (sous) domaines relevant des SHS envisagés par les bases. La table montre notamment que, là où HAL-SHS ne prévoit qu'une seule catégorisation pour les références relevant de la « littérature », les deux autres bases en prévoient jusqu'à 11. Des équivalences n'ont également parfois pas pu être trouvées, comme c'est le cas avec la catégorie « Sciences de l'Homme et Société-Méthodes et statistiques » proposée dans HAL-SHS. Ceci n'a pas constitué un problème dans cette étude, dans la mesure où les deux autres bases ne contenaient pas de référence en lien avec cette catégorisation.

¹⁸ Cf. colonnes D à H de la table d'équivalence en ligne pour le détail par domaine disciplinaire : <https://frama.link/RtYx2fFn>

publications parues dans des supports relevant des SHS – à des domaines disciplinaires relevant bien de ce champ scientifique large, 4378 (soit 16,4% du CP) indexations à des domaines d'appartenance catégorisés comme « autres » par les bases elles-mêmes (sciences cognitives, sciences agricoles, sciences de l'environnement, etc.) ressortent de nos analyses¹⁹ (Tableau 2). Cette proportion d'indexations hors SHS faisant appel à l'entrée « interculteur* » est pour nous indicative du dynamisme duquel cette dernière fait l'objet dans les domaines « autres », où elle peut alors être sollicitée pour renvoyer à des préoccupations déliées des enjeux afférents aux cultures²⁰.

	Nombre de (sous) domaines scientifiques non relevant des SHS répertoriés	Nombre d'indexations non relevant des SHS répertoriées	Nombre maximal d'indexations par domaine	Nombre minimal d'indexations par domaine	> 200 indexations	≥ 100 indexations mais < 200	≥ 50 indexations mais < 100	≥ 10 indexations mais < 50	≥ 1 indexation mais < 10	Totaux
HAL	76	358	76	1	0	0	1	6	69	76
Scielo	83	816	98	1	0	0	4	16	63	83
WoS	133	3204	316	1	3	4	12	40	74	133
	292	4378			3	4	17	62	206	292

Tableau 2. Cartographie des indexations non liées aux (sous) domaines relevant des SHS dans CP

Le Tableau 2 montre notamment à cet égard que 292 domaines non liés aux SHS et faisant appel à l'entrée « interculteur* » ont été identifiés dans le CP, d'une part et d'autre part que le nombre d'indexations associées à ces domaines se situe à 15 indexations par domaine ne relevant pas des SHS en moyenne (4378 / 292)²¹. Le Tableau 2 indique par ailleurs que, sur les 292 domaines hors SHS répertoriés comme faisant appel à l'entrée « interculteur* », 206 (soit 70,5%) y font appel d'une manière qui nous apparaît comme marginale à l'échelle du CP (entre 1 et 9 indexations par (sous) domaine). Hors SHS, il s'agit donc principalement d'une constellation de (sous) domaines (292 au total) qui font appel au concept d'IC de façon ponctuelle. En définitive, trois d'entre eux semblent le mobiliser de façon plus constante, à savoir la « psychologie », la « santé (publique, environnementale et occupationnelle) » et le « commerce ».

¹⁹ Ces données n'ont pas été prises en compte dans les analyses qui suivent car non relatives aux SHS.

²⁰ C'est le cas pour les questions ayant trait aux cultivations, dans la sphère des sciences agricoles et environnementales, par exemple.

²¹ Avec un minimum d'une indexation par domaine pour la valeur inférieure (pour, par exemple, les domaines intitulés « Sciences du Vivant-Interactions entre organismes », « Sciences du Vivant-Médecine humaine et pathologie-Pédiatrie » ou encore « Sciences du Vivant-Sciences pharmaceutiques ») et 316 indexations par domaine pour la valeur la plus élevée, ici le domaine intitulé « psychologie, multidisciplinaire ».

Du côté des références qui, dans le CP, ont été reliées à des domaines relevant des SHS, 22368 indexations ont été répertoriées (cf. note 18), ce qui correspond à une moyenne de 798 indexations par domaine ($22368 / 28$). Contrairement aux domaines ne relevant pas des SHS, une certaine homogénéité ressort ici dans la composition du CP, puisqu'un nombre limité de disciplines rattachées aux SHS ($n = 28$) concentrent cette fois-ci un nombre important d'indexations à l'entrée « interculteur* ». Parmi elles, la linguistique émerge comme la discipline qui, dans le CP, compte le plus d'occurrences d'IC (4854 indexations) et l'anthropologie biologique comme l'extrême opposé, avec 5 indexations. Entre ces deux valeurs, l'entrée « interculteur* » a été mobilisée à des degrés divers au sein des 28 domaines qui composent le CP : si 13 d'entre eux y ont fait référence moins de 300 fois²², pour un total de 1127 indexations, les 15 champs disciplinaires restants enregistrent 21241 indexations cumulées à « interculteur* », soit 95% des indexations relevant des SHS du CP (Figure 1). Il en découle que c'est majoritairement au sein de ces 15 champs disciplinaires relevant des SHS – détaillés dans la Figure 1 ci-dessous – qu'« interculteur* » a été mobilisé dans le CP.

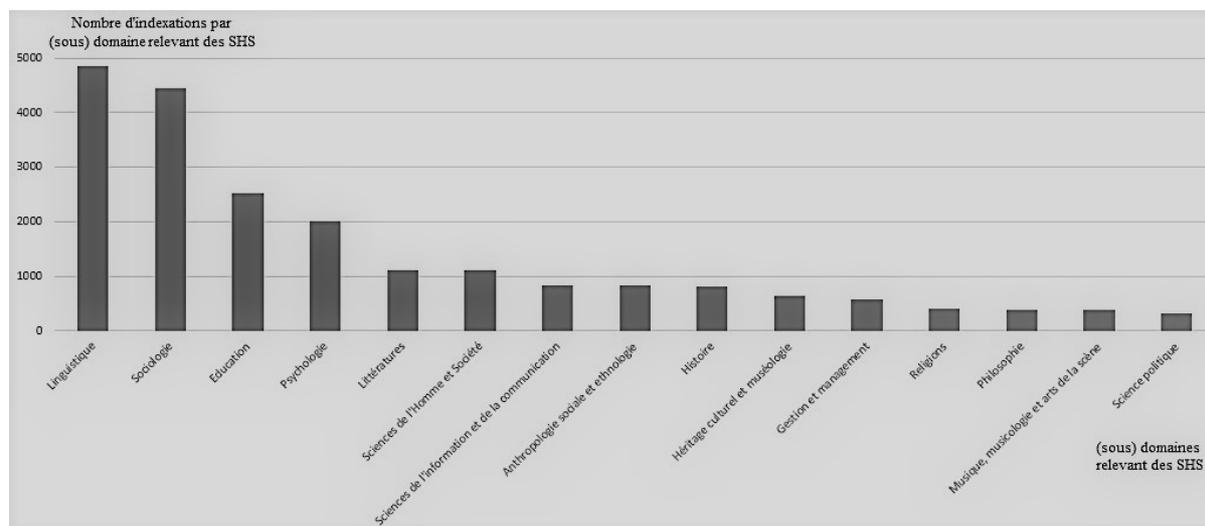


Figure 1. Domaines des SHS ($n = 15$) ayant le plus mobilisé l'entrée « interculteur* » dans le CP

²² C'est le cas pour les disciplines suivantes : « Géographie » (274 indexations), « Art et histoire de l'art » (153 indexations), « Archéologie et Préhistoire » (144 indexations), « Histoire, Philosophie et Sociologie des sciences » (125 indexations), « Démographie » (104 indexations), « Études sur le genre » (79 indexations), « Droit » (76 indexations), « Architecture, aménagement de l'espace » (53 indexations), « Économies et finances » (50 indexations), « Études classiques » (37 indexations), « Études de l'environnement » (21 indexations), « Méthodes et statistiques » (6 indexations) et « Anthropologie biologique » (5 indexations).

Ces constats confirment de ce fait ce que nous annonçons en introduction, à savoir que l'entrée « interculturel* » n'est pas l'apanage d'une seule discipline, y compris au sein du champ des SHS. La multiplicité des problématiques que cette dernière est susceptible d'embrasser (contact des peuples et des cultures, représentation de soi et des autres, échanges commerciaux, droits de l'homme, etc.) semble donc à cet égard justifier que de nombreuses disciplines la mobilisent pour en rendre compte.

2. Interrogation de la définition d'IC au sein des SHS : fouilles textuelles

Pour cerner au mieux comment l'entrée « interculturel* » est comprise – et donc implicitement définie – dans la littérature récente des SHS, nous avons mobilisé le CP et l'avons interrogé au moyen de trois fouilles textuelles portant sur (i) les mots-clés des références retenues, (ii) les catégories sémantiques identifiées dans leurs résumés et (iii) les collocations mises en lumière dans ces mêmes résumés.

Il était question, dans les trois fouilles, de recueillir et de quantifier les entrées les plus récurrentes, en tant que faisceaux d'indices les plus robustes dans le CP et donc les plus à même – statistiquement – de rendre compte des traits sémantiques associés à IC dans le contexte actuel des SHS²³. À partir de la triangulation des analyses auxquelles ces fouilles ont donné lieu, notre démarche avait pour but d'évaluer si des tendances concordantes pouvaient être dégagées au sein du CP quant à la manière d'envisager IC au plan sémantique et, le cas échéant, de les spécifier. Dans le cas contraire, l'objectif était de mieux rendre compte de la polysémie liée à IC et, par suite, de la caractériser.

2.1. Caractériser le sens d'« interculturel* » à partir des mots-clés les plus récurrents du CP

Pour mieux appréhender ce qui est actuellement entendu par IC dans le domaine des SHS, nous nous sommes tout d'abord intéressés aux mots-clés associés à des productions scientifiques qui, en SHS, mobilisent l'entrée « interculturel* », comme c'est le cas dans le CP. Pour ce faire, nous avons mobilisé ce corpus pour y conduire une fouille textuelle. Cette dernière visait à isoler et à

²³ Et dans la limite de la caractérisation de la définition d'IC que permet le CP.

quantifier les mots-clés qui y étaient les plus fréquemment utilisés pour rendre compte d'IC et, ce faisant, mieux en comprendre la.les définition.s.

2.1.1. Aspects méthodologiques

Pour les besoins de cette fouille textuelle, nous avons tout d'abord extrait les mots-clés des références contenues dans les trois bases du CP²⁴ ; 63264 mots-clés²⁵ – associés à des références en SHS s'intéressant explicitement à l'entrée « interculturel* » – ont ainsi été identifiés.

Bases	WoS	HAL	Scielo	Totaux
Nombre de références dotées de mots-clés / Nombre de références contenues dans le CP	6673 / 10189 (65,5%)	1496 / 3186 (47%)	1550 / 1722 (90%)	9719 / 15097 (63,4%)
Nombre de mots-clés identifiés	36156	11733	15375	63264
Nombre moyen de mots-clés fournis par publication	5,4 (36156 / 6673)	7,8 (11733 / 1496)	9,2 (15375 / 1550)	6,5 (63264 / 9719)

Tableau 3. Mots-clés associés aux références du CP : caractérisation quantitative

À partir de ce recueil de données, nous avons ensuite cherché à identifier, dans chacune des bases du CP, les 50 entrées non apparentées à des « mots vides » (*stopwords*)²⁶ qui y étaient les plus récurrentes, avec l'idée sous-jacente que ces entrées lexicales seraient statistiquement les plus à même de documenter la.les définition.s qui incombent à IC dans le contexte actuel des SHS. Par respect des contraintes éditoriales, le tableau 4 ci-dessous ne détaille que les 15 mots-clés les plus fréquents répertoriés dans chaque base mais les 150 entrées identifiées peuvent être consultées en ligne²⁷ et les analyses qui suivent portent sur les 150 entrées en question.

²⁴ Quand ces derniers étaient fournis. Nous rappelons en effet à cet égard que, lors de la fouille des bases bibliographiques considérées, nous avons retenu les références auxquelles des mots-clés et / ou des résumés avaient été associés (cf. première partie). Des références n'incluant pas de mots-clés mais des résumés ont donc été intégrées dans les valeurs proposées plus haut (Tableau 1). Pour cette partie en revanche, les références non indexées à des mots-clés n'ont pas été incluses dans nos analyses, ce qui explique le nombre moins important de références retenues ici par rapport au nombre des références incluses dans le CP. La mesure de cet écart est proposée dans la première ligne du Tableau 3.

²⁵ Dont le détail par base peut être consulté à cette adresse : https://frama.link/OW_cPp9k (dernière consultation le 15-09-2021).

²⁶ À entendre comme des mots non informatifs dans une collection de documents donnés (Wilbur et Sirotkin, 1992). Cinquante constitue ici le seuil de « signification » que nous avons arbitrairement fixé pour documenter IC dans cette analyse.

²⁷ La liste complète des 150 termes les plus fréquents et leur nombre d'apparition dans les mots-clés fournis peuvent être consultés à l'adresse suivante : <https://frama.link/EULx5oy6> (dernière consultation le 15-09-2021).

WoS	Nombre de récurrences d'un même mot dans la base	HAL	Nombre de récurrences d'un même mot dans la base	Scielo	Nombre de récurrences d'un même mot dans la base
Intercultural	2434	Intercultural	235	Intercultural	1223
Cultural	1279	Communication	234	Education	633
Education	1008	Culture	177	Educación	560
Communication	982	Interculturelle	162	Cultural	475
Language	804	Interculturel	155	Indigenous	291
Social	728	Cultural	139	Interculturality	258
Identity	594	Management	130	Social	237
Culture	563	Language	128	Indígenas	184
Learning	524	Interculturalité	125	Indígena	166
Competence	459	Didactique	124	Mapuche	128
International	456	Langues	117	Culture	124
Cross	413	Langue	107	Diversity	124
Acculturation	383	Education	103	Cultura	120
Translation	327	Littérature	87	Diversidad	118
Analysis	325	Culturelle	79	Superior	103

Tableau 4. Détail des 15 mots-clés les plus fréquemment associés aux références du CP

2.1.2. Analyse des données

Du point de vue de l'analyse du faisceau sémantique que nous repérons autour d'IC, le Tableau 4 indique tout d'abord que l'entrée « intercultur* » – sous l'intitulé « intercultural » – émerge comme le mot-clé le plus fréquent dans les trois bases que compte le CP (Tableau 3), ce qui semble cohérent avec la méthodologie qui a été déployée (cf. première partie) pour constituer un corpus ciblant en priorité des références s'y intéressant²⁸. Ensuite, à partir des 45 entrées que compte le Tableau 4, plusieurs faisceaux d'indices concordants se démarquent pour renseigner la valeur sémantique de l'entrée « intercultur* » dans le CP : huit items ont ainsi trait aux composés du mot « culture », sept à l'item « interculturalité » et à ses dérivés, quatre aux composés des entrées « langue » et « éducation », trois à l'adjectif « indigène » et deux aux items se rapportant à la « communication », la diversité et au « social ».

Nous avons, enfin, représenté les 150 mots-clés les plus récurrents sous la forme d'un nuage de mots-clés (Figure 2)²⁹, dans lequel le degré de récurrence dans le CP des items considérés – et donc leur propension à renseigner le sens d'IC – est proportionnel à leur taille : les mots-clés qui y apparaissent comme les plus grands,

²⁸ « Intercult* » et ses dérivés émergent en ce sens comme des *stopwords*, ces derniers ne permettant pas d'en savoir davantage quant au.x sens associé.s à IC dans le contexte actuel.

²⁹ La Figure 2 a été créée avec le générateur de nuages de mots gratuit proposé par le site <https://nuagedemots.co/> (dernière consultation le 15-09-2021).

sont aussi les plus récurrents dans le CP (« cultural », « education », « intercultural », etc.) et inversement (« cultures », « fle », « identidad », etc.).



Figure 2. Valeur informative relative des 150 mots-clés les plus récurrents du CP

Les entrées de la Figure 2 tendent à ce titre à indiquer que ce qui caractérise en priorité IC dans le CP est l'« interaction » (74) avec la diversité³⁰ (« diversity » ; « diversidad », 548), c'est-à-dire à des individus liés à des groupes (« group », 50) sociaux (« social », 1032) extérieurs à un des groupes de référence et perçus comme différents d'après un point de vue autocentré (« self », 239). Celles et ceux qui se posent dès lors à moi comme autrui dans une situation donnée de « contact » (204) peuvent ainsi tour à tour m'apparaître comme des « indigènes » (850), des « immigrants » (162) ou des ressortissants de peuples (« pueblos », « peoples », 112) ethniques (« ethnic », 2019) variés³¹, selon les nuances subjectives (« discours », 261) que ce point de vue me conduit à projeter sur eux. Au moins deux « attitudes » (168) peuvent alors être adoptées, d'après les mots-clés récurrents identifiés, pour envisager les rapports avec des porteurs de « cultures » (1058) et de « langues » (1441) qui m'apparaissent comme « étrangers » (« foreign », 205) : celle, respectueuse de la différence et de la continuité intergroupe (« intergroup », 191),

³⁰ Les éléments bornés par des parenthèses dans cette section le sont à bon escient, pour renvoyer aux mots-clés les plus fréquents qui ont été identifiés dans le CP (<https://frama.link/EULx5oy6>). Les chiffres qui les suivent correspondent pour leur part aux nombres de fois où les mots-clés en question ont été repérés dans le CP, toutes bases confondues.

³¹ C'est notamment le cas des « Mapuche » (128) dans le CP.

d'une part. D'autre part, celle de la rupture et donc du repli communautaire (« community », 221) ou des situations de conflits culturels ouverts (« conflict », 157).

Dans les situations de contact, les mots-clés récurrents identifiés semblent par ailleurs indiquer qu'IC met la question de l'« identité » (889) au premier plan. Cette dernière semble par ailleurs intrinsèquement relative à la notion d'altérité et, de ce fait, liée à des problématiques ayant trait à la réciprocité³². Savoir gérer (« management », 323) des situations mettant en jeu des rapports identitaires revient de ce fait à être capable de prendre conscience de « l'ethnocentrisme intrinsèque de son propre regard sur l'autre en reconnaissant l'étranger comme semblable et comme différent » (Jovelin, 2006 : 27) et, par suite, de se décentrer, pour accueillir autrui dans sa diversité. La finalité d'une telle « adaptation » (158) consisterait ainsi – et autant que faire se peut – à rendre possible la « communication » (1305) entre les « cultures » et, au-delà, le vivre ensemble en société³³.

Pour atteindre cet objectif, plusieurs modalités d'« action » (36) émergent dans les mots-clés comme des leviers à envisager pour rendre les uns et les autres à même de gérer, à des degrés divers, les questions identitaires, à savoir : « l'éducation » (2353), la « formation » (359) – notamment en langue (« Chinese », 197 ; « français », 140 ; « English », 235 ; « FLE », 49) – et la « recherche » (389). La sphère éducative – y compris du supérieur (« higher », 234 ; « superior », 103) – paraît pour sa part se voir conférer un rôle particulièrement important à jouer à cet égard car 13 items différents lui sont liés dans les mots-clés les plus récurrents du CP³⁴ et plusieurs parmi eux y apparaissent plusieurs fois sous des formes similaires³⁵.

La fouille lexicale des mots-clés récurrents tend enfin à indiquer que le rôle de la sphère éducative sur ces questions consiste à favoriser tant le développement (« development », 330), chez les apprenant.e.s, d'un bagage multiple intégrant à la fois des compétences (« competence », 594), des apports théoriques (« theory »,

³² Comme les relations de pouvoir/domination ou les questions de places, de rôles et de statuts, par exemple.

³³ Les mots-clés les plus récurrents issus du CP font à cet égard état de deux manières très différentes de concevoir le vivre ensemble : « l'acculturation » (383) et « l'intégration » (149).

³⁴ À savoir, par ordre décroissant : « éducation » (2353), « learning » (688), « students » (322), « teaching » (300), « teacher » (243), « study » (204), « educational » (91), « formación » (86), « enseignement » (78), « aprendizaje » (77), « school » (69), « studies » (57) et « apprentissage » (46).

³⁵ Comme les items « education », « learning » et « teaching » qui y figurent par exemple tous trois fois.

309) et des connaissances (« knowledge », 249) que l'acquisition d'une aptitude à la prise de recul (« analyse », 372). Si l'on en juge d'après les mots-clés récurrents mis en lumière, une voie possible pour viser ces objectifs serait le recours à la traduction (« translation », 405), à la lecture d'œuvres littéraires (« literature », 133) ou à des apports issus de disciplines traitant du contact des langues et des cultures comme la « linguistique » (46), la « didactique » (124), l'« histoire » (61) ou l'« anthropologie » (38).

Parallèlement à cela, la fouille lexicale montre que les relations entre les cultures ne sont pas du seul ressort des individus, en ce sens qu'un plan collectif – celui des états – émerge également du CP. Dans un contexte marqué par les « migrations » (335), les échanges planétaires (« global », 190) et l'hybridation des sociétés (« cross », 478) qui, comme en « France » (60), tendent à devenir de plus en plus multiculturelles (« multiculturalism », 421) et plurilingues (« plurilinguisme », 46), les mots-clés récurrents identifiés indiquent à cet effet que la gestion de ce volet collectif relève de la « politique » (130), du « droit » (104) et donc de la souveraineté des états, d'une part ; ils soulignent d'autre part que ce même volet a vocation à régir les affaires aussi bien intérieures (choix stratégiques en matière de politique éducative et linguistique, par exemple) qu'extérieures (« relations » (289) ; « internationales » (456)) des états.

2.1.3. Définir IC à l'aune de l'analyse des mots-clés les plus récurrents du CP : synthèse

En définitive, les apports issus de la fouille lexicale portant sur les mots clés les plus récurrents du CP amènent à définir IC comme un item lié aux questions afférentes au contact avec des individus qui, qu'un point de vue ethnocentré, sont envisagés comme « différents »³⁶. IC met ainsi incidemment au premier plan la question de l'identité relative des uns et des autres et, au-delà, celle des rapports de réciprocité entretenus ou à envisager entre individus ou sociétés. À cet égard, le rapport à autrui se traduit, au niveau individuel, par des attitudes plus ou moins ouvertes vis-à-vis de la différence ; au plan collectif, la façon d'envisager ce rapport (intégration, assimilation, etc.) transparait dans les projets de société poursuivis par les états pour gérer leurs affaires internes (l'organisation du vivre ensemble) et

³⁶ À cet égard, la matérialisation de cette différence peut revêtir des aspects divers, comme la mise en évidence d'attributs culturels ou la mobilisation de codes linguistiques donnés.

extérieures (relations diplomatiques par exemple). Le plan collectif est donc intimement lié à la sphère politique et au droit, ce dernier plan ayant vocation à faire appliquer au sein d'un territoire donné les décisions stratégiques prises en matière de gouvernance.

Il découle de cette articulation qu'une société a nécessairement besoin d'organiser les rapports qu'elle entretient avec la différence (de force, soumission, respect, etc.). Pour ce faire, le secteur éducatif – en tant que service public chargé d'appliquer au sein des établissements qu'il pilote les principes directeurs arrêtés en amont en matière de politique éducative – émerge dans le CP comme l'acteur tout désigné pour former les individus aux enjeux liés à la diversité. Un organe institutionnel collectif est donc mobilisé pour agir au niveau individuel, les bénéficiaires des formations ayant vocation, en retour, à servir la société en tant que citoyens. Le CP montre enfin que les formations envisagées pour traiter de la différence et de la relation à l'autre visent l'acquisition d'un bagage complexe embrassant des savoirs, savoir-être et savoir-faire divers, comme l'aptitude à la prise de recul ou à la réflexivité.

2.2. Caractérisation du sens d'« interculturel* » à partir des catégories sémantiques les plus récurrentes identifiées dans les résumés du CP

Pour approfondir la réflexion et affiner ces premières analyses, nous avons ensuite conduit une fouille textuelle visant à identifier puis à quantifier les mots ou expressions qui reviennent le plus régulièrement dans les résumés d'IC (n = 11762³⁷).

2.2.1. Aspects méthodologiques

Pour les besoins de cette fouille, les résumés des trois bases – soit 8380 résumés pour WoS, 1770 pour HAL et 1600 pour Scielo – ont été compilés dans trois documents distincts puis traités avec la fonction « Mots les plus fréquents » de l'outil gratuit d'analyse textuelle en ligne³⁸ *Voyant Tools*. Cette fouille a permis d'identifier

³⁷ Le détail de ces résumés peut être consulté avec profit à l'adresse suivante : <https://link.infini.fr/njbzc3-y> (dernière consultation le 14-09-2021).

³⁸ Le détail des analyses peut être consulté avec profit aux adresses suivantes (dernières consultations le 14-09-2021) : <https://link.infini.fr/Zxg09u7D> pour la base HAL-SHS, <https://link.infini.fr/gPZA3YAr> pour Scielo et <https://link.infini.fr/Amm3goLV> pour WoS.

les 59 items³⁹ les plus fréquemment présents dans chacune de ces bases et de quantifier leurs nombres d'apparition. Ces trois ensembles d'items les plus récurrents ont ensuite été regroupés dans un document unique⁴⁰. Après en avoir retiré les mots vides, 49 items ont été retenus pour WoS, 21 pour HAL et 53 pour Scielo, pour un total interbase de 123 items. Comme des doublons (y compris inter-langues) ou des termes apparentés (« language », « langue » et « langues », par exemple) figuraient parmi ces 123 items, nous avons dans un second temps regroupé ces derniers en « catégories sémantiques » (CS)⁴¹, une CS correspondant à un ensemble de mots ou expressions apparentés. 63 catégories d'items les plus fréquents – que nous avons compilées au sein d'un même document⁴² à des fins d'analyse – ont ainsi été répertoriées ; ces dernières comptabilisent, toutes entrées confondues, 147958 apparitions dans le CP.

Enfin, parmi ces 63 CS, nous n'avons retenu que celles (n = 42) qui enregistrent individuellement plus de 1000 entrées dans nos analyses, en raison de leur propension à être les plus fortement corrélées à IC et donc à en être statistiquement plus représentatives. Sur ces 42 CS, six se sont finalement révélées inappropriées pour éclairer le concept d'IC, ces dernières étant en effet davantage liées à la sphère de l'écriture académique qu'au concept d'IC (en raison de la nature des sources exploitées), à savoir : « study » et ses dérivés (n = 9109), « article » et ses dérivés (n = 7531), « recherche » et ses dérivés (n = 5739), « results » et ses dérivés (n = 5189), « analysis » (n = 3374) et « data » (n = 1972). Nous n'avons donc pas retenu ces six CS dans nos analyses. À l'issue de cette phase de préparation des données, 36 CS comptabilisant un total de 107802 apparitions dans les résumés du CP ont en définitive été isolées. La Figure 3 ci-dessous donne le détail de ces 36 CS et le nombre d'apparitions qu'elles enregistrent dans lesdits résumés.

³⁹ En tant que valeur maximale de récurrence proposée par *Voyant Tools*.

⁴⁰ Accessible ici : <https://link.infini.fr/hm81jSPs> (dernière consultation le 14-09-2021). Les mots-vides sont signalés en rouge dans ce document récapitulatif en ligne.

⁴¹ « language », « language », « langue », « language » et « langues » forment ainsi par exemple une seule et même CS dans notre étude.

⁴² Accessible ici <https://link.infini.fr/0-f2U7Qo> (dernière consultation le 14-09-2021). Dans la Figure 3, les CS suivies du symbole « * » en abscisse sont tronquées, en ce sens qu'elles incluent divers items qui leur sont associées. Par exemple, la catégorie « langu* » inclut les entrées « language », « langue » et « langues » repérées dans les résumés de CP.

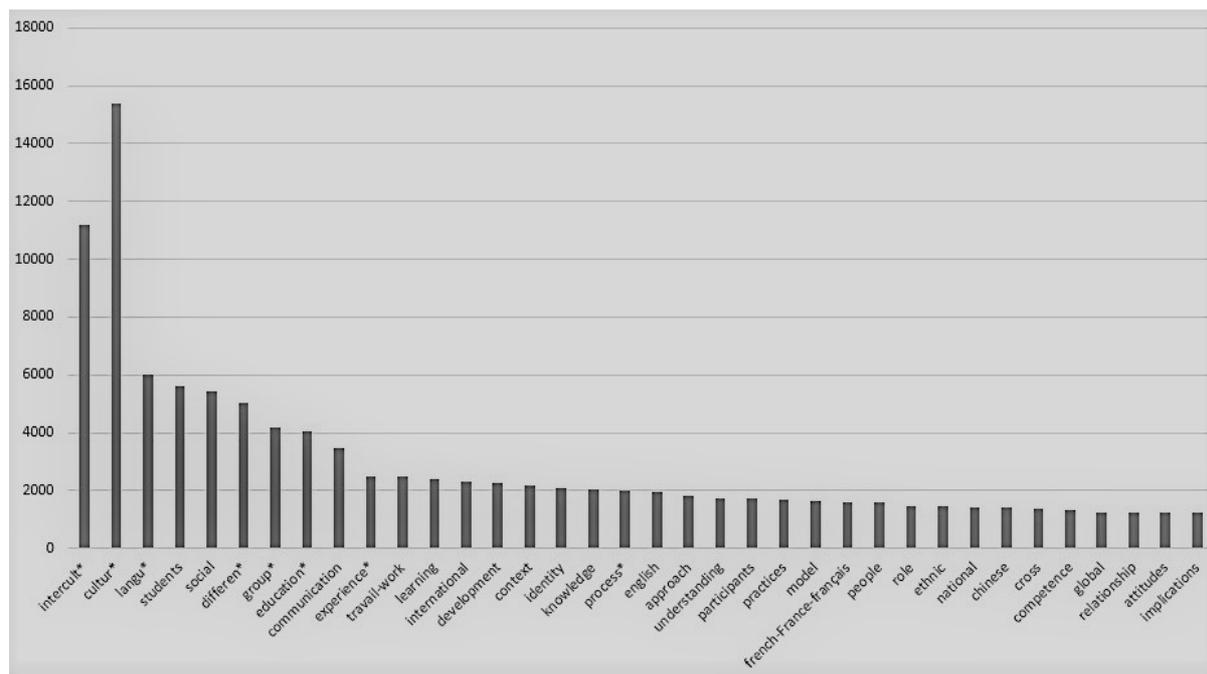


Figure 3. Détail des 36 CS les plus récurrentes identifiées dans les résumés du CP

2.2.2. Analyse des données

Les 36 CS les plus récurrentes identifiées dans les résumés du CP tendent à indiquer que l'entrée « intercult* » (n = 11169) correspond à la mise en contact (« relationship », n = 1241) de cultures (« cultur* », n = 15362) différentes (« cross », n = 1384) – et donc, de façon sous-jacente, d'individus (« people », n = 1581) issus de groupes (« group* », n = 4165) sociaux (« social », n = 5435), nationaux (« national », n = 1437) ou ethniques (« ethnic », n = 1461) tout aussi variés (« differen* », n = 5043) – dans des contextes (« context », n = 2154) divers. Ces derniers peuvent comporter une dimension supranationale (« international », n = 2326) ou planétaire (« global », n = 1247), mobiliser des individus qui évoluent en tant qu'étudiant.e.s dans des situations données (« students », n = 5596) ou encore concerner la sphère professionnelle (« work », n = 2473). Dans tous les cas, tandis que la rencontre implique (« implications », n = 1222) des « participants » (n = 1733) de pouvoir communiquer (« communication », n = 3456) dans des langues (« langu* », n = 6029) partagées, comme le « français » (n = 1599), l'anglais (« english », n = 1951) ou le chinois (« chinese », n = 1430), elle interpelle dans le même temps leur identité (« identity », n = 2101), IC pouvant en effet potentiellement porter « atteinte à l'image de soi, à la conscience de soi en tant qu'être unique en continuité avec soi-même » (Cohen-Emerique et Hohl, 2002 : 199-200).

Ces expériences (« experience* », n = 2504) de l'altérité semblent en outre comporter une forme d'habitude (« practices », n = 1704) et requérir la mobilisation de savoirs (« knowledge », n = 2041), compétences (« competence », n = 1332) et autres « attitudes » (n = 1238) spécifiques, destinées à leur permettre d'approcher (« approach », n = 1805) l'autre, c'est-à-dire de le comprendre (« understanding », n = 1741)⁴³. En la matière, les données issues du CP tendant à indiquer que la sphère éducative (« learning », n = 2400), « education* », n = 4066) a un rôle (« role », n = 1469) important à jouer pour assurer le développement (« development », n = 2279) d'un tel bagage auprès de tous.

2.2.3. Définir IC à l'aune de l'analyse des CS les plus récurrentes du CP : synthèse

À l'aune de ces analyses, de nombreux points de recoupement peuvent être établis avec les éléments proposés plus avant (2.1) quant au.x sens dévolu.s à IC dans le champ des SHS. Dans les deux cas, il s'agit en effet de mobiliser IC pour renvoyer aux situations de contact entre individus perçus comme « autres », la source de cette catégorisation pouvant relever de marqueurs identitaires divers : culture, langue.s, origine géographique, religion, etc.

La mise en avant de l'identité relative des uns et des autres impulsée par les situations de contact soulève en retour dans les deux cas la question des attitudes et, au-delà, des comportements à envisager envers autrui.

Pour ce dernier cas de figure, les deux analyses montrent que la gestion des situations de contact ne s'improvise pas et qu'un bagage complexe s'avère au contraire nécessaire pour cela.

Dans les deux analyses enfin, la sphère éducative émerge comme l'acteur tout désigné pour prendre en charge la formation à ce bagage complexe. Ainsi, si la définition d'IC semble comprendre des facettes diverses (caractérisation des situations de contact, enjeux qui leur sont liés, aptitude à gérer l'altérité, formation à la gestion de l'altérité, etc.), les analyses que nous avons conduites jusqu'ici à partir d'éléments divers issus du CP semblent mettre en évidence quelques points de convergence permettant de mieux préciser le sens d'IC en SHS. Voyons à présent si

⁴³ Les CS indiquent en effet à cet égard que la prise en compte de la singularité des rencontres justifie davantage la mobilisation de processus (« process* », n = 1997) adaptés à ces situations que l'application de modèles (« model », n = 1631) de comportements prêts à l'emploi.

et comment les analyses portant sur les collocations les plus récurrentes isolées dans les résumés du CP permettent (ou non) d'enrichir ces premiers résultats.

2.3. Le sens d'« interculturel* » au prisme des collocations les plus récurrentes identifiées dans les résumés du CP

2.3.1. Aspects méthodologiques

Pour approfondir nos analyses, une recherche de collocations a été conduite dans le CP. Pour cela, nous avons d'abord constitué une matrice compilant tous les résumés du CP⁴⁴. Avec le logiciel *Antconc*⁴⁵ – un outil gratuit d'analyse permettant d'identifier des occurrences, des récurrences et des concordances dans les corpus textuels – une recherche de collocations portant sur les CS les plus récurrentes du CP (Figure 3) a ensuite été entreprise. Trente-huit recherches ont ainsi été effectuées dans notre étude, la CS « French-France-français » ayant nécessité d'effectuer trois recherches distinctes. Pour chaque analyse, nous avons, enfin, procédé à un tri des résultats car certaines concordances n'étaient pas cohérentes au plan sémantique (rapprochement de « cultur* » et « syncr », par exemple) ou intégraient des mots vides (*stopwords*).

À l'issue de cette phase de tri, les collocations qui, dans le CP, enregistraient plus de 10 groupements sémantiques similaires, ont été regroupées dans un document unique comprenant 7916 collocations⁴⁶. Pour pouvoir formuler des analyses à partir de ce volume important (en termes quantitatifs) d'entrées, nous avons décidé de ne conserver que les collocations les plus représentatives d'IC, c'est-à-dire celles dont le seuil (arbitraire) de représentativité était équivalent ou supérieur à cent apparitions dans les résumés du CP⁴⁷. Sur les 38 recherches de

⁴⁴ Accessible en ligne à l'URL suivante : <https://link.infini.fr/njbzc3-y> (dernière consultation le 14-09-2021).

⁴⁵ Nous avons ici eu recours *Antconc* car *Voyant Tools* ne permettait pas, d'un point de vue technique, de prendre en charge le volume de mots présents dans la matrice de résumés constituée.

⁴⁶ Accessible en ligne à l'URL suivante : <https://link.infini.fr/xMKYQemK> (dernière consultation le 14-09-2021).

⁴⁷ Accessible en ligne à l'URL suivante : <https://link.infini.fr/uEzqMScR> (dernière consultation le 14-09-2021). Dans ce document, les entrées en rouge correspondent aux items liés aux conventions d'écriture des articles scientifiques, ce qui est cohérent avec la nature des textes compilés dans CP. Ces entrées n'ont donc pas été intégrées dans les analyses que nous proposons ci-après. Les entrées en bleu correspondent pour leur part aux dérivés de cultur* et interculturel* qui, dans les listes de résultats, ont été assimilés à des *stopwords* et, de ce fait, pas pris en compte non plus dans nos analyses. Enfin, dans le tableau en ligne, la ligne 1 donne l'intitulé des CS qui ont fait l'objet de recherches de collocations dans le CP. Les items qui figurent sous ces intitulés correspondent de ce fait aux éléments avec lesquels les intitulés forment des collocations. Les valeurs figurant en regard

collocations, trois ne comptaient aucune corrélation atteignant ce seuil (« France », « global » et « travail ») et quatre (« approach », « cross », « implication » et « participants ») relevaient davantage d'éléments liés à des spécificités propres à la recherche académique qu'elles n'éclairaient l'entrée « intercultu* ». Sur les 31 familles de corrélation (FC) restantes, « cultur* » et « intercultu* » ressortent comme celles qui comptabilisent le plus grand nombre de collocations ≥ 100 , avec 104 résultats pour « cultur* » et 51 pour « intercultu* ». En définitive, pour tenter d'éclairer le sens d'IC dans le champ des SHS, nous avons classé les résultats issus des 31 recherches de collocations initiées en trois ensembles :

- Un premier ensemble centré sur les collocations portant sur la CS « intercultu* », en tant que préoccupation principale du présent article et du CP ;
- Un ensemble qui regroupe les items ayant formé des combinaisons privilégiées avec la CS « cultur* », en tant qu'item apparenté à « intercultu* » et entrée sémantique la plus récurrente dans les résumés du CP (cf. Figure 3) ;
- Un ensemble composé des 29 CS « autres », susceptible d'éclairer la compréhension de l'entrée « intercultu* » sous des jours complémentaires aux deux autres.

À la suite des analyses portant sur ces ensembles, nous proposons dans ce qui suit une triangulation des apports qui en sont issus, en vue de rendre compte de la définition d'« intercultu* »

2.3.2. Analyse des données

2.3.2.1. Collocations portant sur la CS « intercultu »⁴⁸*

La synthèse des collocations en lien avec la CS intercultu* semble souligner que ce qui est entendu par « IC » dans le CP correspond à un *processus*

de ces items renseignent sur le nombre de fois où les collocations considérées apparaissent dans le CP.

⁴⁸ Dans cette partie, les italiques renvoient aux intitulés des CS considérées, tandis que les éléments entre guillemets correspondent aux items avec lesquels les CS forment des collocations. Les valeurs entre parenthèses renseignent par ailleurs sur le nombre de fois où les collocations mentionnées ont été identifiées dans les résumés du CP. Enfin, les collocations identifiées incluaient parfois une forme au singulier et une forme au pluriel, comme ici avec les items « process » (131) et « processes » (111), pour la CS « intercultu* ». Pour simplifier la lecture, ces références apparaissent sous des intitulés combinatoires du type « process.es » dans notre texte et les quantifications indiquées correspondent à la somme des items singuliers et pluriels (131 + 111 = 242 dans notre exemple).

(« process.es » (242)) de promotion d'une « compétence » dite de citoyenneté interculturelle (« intercultur* citizenship », 103). La promotion (« development » (472), « training » (231)) de cette compétence (« competencies » (100)) est fortement corrélée à la sphère éducative⁴⁹, de fait chargée (« role » (103)) de promouvoir son développement chez les étudiants (« students » (512)). Cette compétence serait multiple car elle requiert manifestement de mobiliser simultanément des savoirs théoriques (« knowledge » (225), « concept » (126)), des compétences techniques (« skills » (198)) et des compétences analytiques (« analysis » (145)) et de les opérationnaliser sur le terrain (« field » (127)), de manière empirique, dans le cadre de contextes (« context.s » (405)) divers permettant de faire l'expérience (« expérience » (155) ; « experiences » (196)) directe de la diversité (« diversity » (125)) et de la différence (« differences » (151)), comme cela peut être le cas dans une optique (« perspective » (214)) professionnelle (« work » (138)), la participation à des projets (« project » (111)) par exemple.

Le moyen privilégié pour gérer (« management » (140)) ces rencontres (« encounters » (175)) semble être la « communication », cet item comptabilisant le plus grand nombre de rapprochements avec la CS « intercultur » dans le CP, avec 1356 collocations. Les expériences de communication envisagées pour vivre de façon concrète (« practice.s » (233)) la diversité sont nombreuses : la mise en « contact » (270), les « interaction.s » (410), la création de liens sociaux (« relationship.s » (276)), le « dialogue » (378) ou l'échange (« exchange » (117)). Ces situations – qui mettent l'accent sur la libre circulation de la parole (« discourse » (103)) – auraient pour but de favoriser l'acquisition d'une compréhension (« understanding » (327)), d'une sensibilité (« sensitivity » (314)) mais aussi d'une prise de conscience (« awareness » (170)) des problèmes (« issues » (109)), des défis (« challenges » (110)) et des « implications » (109) liées à l'expérience de la diversité. L'aptitude à mobiliser des trajectoires d'analyse (« analysis ») – et le bagage complexe (théorique, social, pratique, etc.) que ces dernières impliquent pour approcher (« approach » (321)) au mieux les situations impliquant le rapport (« relations » (365)) à des individus perçus comme différents de moi (« identity »

⁴⁹ Si l'on en juge d'après le nombre de rapprochements établis entre « intercultur » et les termes « education » (961), « learning » (419), « teachers » (164), « educational » (160), « teaching » (158), « school » (116), notamment.

(112), « culture » (160)) – correspondrait en retour à la validation de la compétence (« competence », 957) de citoyenneté interculturelle en question.

2.3.2.2 Collocations intégrant la catégorie « cultur »*

L'analyse des collocations portant sur la catégorie « cultur* » suggère l'idée de communautés (« community » (101)) aux identités (« identity (455) » ; « identities » (144)) perçues (« perceived » (165)) comme différentes (« different » (738) ; « difference.s » (763) ; « diverse » (318)) – voire distantes (« distance » (158)) – les unes des autres et évoluant chacune au sein d'espaces identitaires singuliers (« particular » (102)). La problématique sous-jacente (« related » (197)) à la catégorie « cultur* » serait donc celle de mon (« self » (176) ; « own » (239)) identité – en tant qu'ensemble (« elements » (102) ; « factors » (129) ; « aspects » (145)) complexe de normes (« norms » (102)), valeurs (« values » (296)) ou croyances religieuses (« religious » (127)) inhérentes à mon groupe (« group » (156)) – par rapport à celle d'autrui (« other » (404)). En raison de son rapport à l'identité, cette problématique serait importante (« important » (122) ; « importance » (110)).

Dans cette configuration, tandis que « cultur* » apparaît comme envisagée dans un rapport d'opposition, l'entrée « interculturel* » semble au contraire porter en priorité sur des expériences (« experience.s » (285)) qui permettent de créer des liens (« between » (842) ; « across » (274)) entre espaces identitaires, le rapprochement de l'item « cross » avec « cultur* » étant le plus récurrent dans les résumés du CP (n = 1276). Divers usages (« use » (146)) peuvent alors être envisagés pour caractériser les « relations » (117) (« relationship.s » (282)) entre cultures : subir ou imposer son « influence » (185), s'« adapter » (« adjustment » (142) ; « adaptation » (239)) à une culture cible (« target » (102)) donnée ou préserver (« maintenance » (109)) son identité face à une autre.

Ces pratiques de négociation identitaire auraient vocation à prendre place dans des contextes (« context.s » (549) ; « background.s » (338)) sociaux (« social » (602)) ou politiques (« political » (194)) particuliers, dans lesquels des « interactions » (123) entre membres (« members » (101) ; « individuals » (140)) de plusieurs (« various » (127)) groupes (« people » (272)) peuvent avoir lieu. Ces espaces de rencontre émergent par ailleurs comme complexes, en ce sens qu'ils intègrent de nombreuses « dimensions » (135) :

- Le niveau « national » (273) du contexte d'accueil (« host » (219) ; « local » (139)) vs. celui de l'individu, qui peut alors advenir comme un étranger (« foreign » (129)), notamment lors de déplacements à l'international (« international » (156) ; « global » (114)) ;
- Les questions identitaires « individuelles » (« individual » (108)) vs. les problématiques relevant de préoccupations culturelles d'envergure communautaire (« groups » (279)) ;
- Les catégorisations des groupes, qui semblent être associés dans le CP à une dichotomie : membres appartenant à des cultures occidentales (« western » (184) ; « american » (109)) et ceux relevant de cultures autres (« ethnic » (187) ; « heritage » (171) ; « indigenous » (144)).

Aux confins de ces paramètres, la portée (« perspective » (141)) d'IC serait, enfin, de promouvoir la « communication » (436) entre les cultures au sens large (« diversity » (682)), laquelle peut se matérialiser par des interactions (« interaction » (161)) ou des pratiques (« practice.s » (331)) langagières (« language.s » (738) ; « linguistic » (370)) se déroulant dans des codes linguistiques divers (« English » (101) ; « Chinese » (155)) et dans des situations spécifiques, comme la sphère professionnelle (« work » (171) ; « economic » (134)). Dans ces situations, l'aptitude à gérer (« management » (147)) les processus (« process.es » (256)) et les problématiques (« issues » (149)) qui y sont à l'œuvre engagent manifestement à faire simultanément appel à des compétences (« skills » (103) ; « competence » (314)), des pratiques (« practices » (224)) et des savoirs (« knowledge » (326) ; « concept » (135)) spécifiques (« specific » (216)). L'acquisition de ce bagage pluridimensionnel (« level » (132)) requiert de ce fait un apprentissage (« learning » (285) ; « development » (233)) préalable dont la sphère éducative (« education » (220) ; « training » (186) ; « educational » (116) ; « school » (106) ; « teaching » (155) ; « students » (486)) aurait la charge (« role » (213)). La finalité (« impact » (128)) d'un tel apprentissage serait de faciliter la sensibilité (« sensitivity » (128)), la connaissance (« awareness » (222)) et la compréhension (« understanding » (300)) des enjeux et des « implications » (107) liés aux situations de « contact » (189) entre « cultures » (164). Ce faisant, l'objectif serait de favoriser le développement d'une « intelligence » (174) culturelle destinée à doter les uns et les autres d'un regard (« approach » (159)) et d'une attitude (« attitudes » (129)) critique (« critical » (106)) et distanciée sur ces mêmes questions.

2.3.2.3. Collocations relevant de la catégorie « autres »

L'analyse des collocations concernant les catégories « autres » indique elle aussi que l'entrée « interculturel* » renvoie aux pratiques sociales (« social practices » (94)) prenant place dans des contextes sociaux (« social context » (116)) permettant de connaître des expériences (*experience**) de mise en relation avec des personnes (*people*) ou des groupes (*group**) qui divergent (*differen**)⁵⁰ du mien, comme cela peut être le cas au cours de programmes d'échanges universitaires⁵¹ à l'*international* ou au travail (*work*).

Ces situations de contact émergent comme complexes car elles (i) mettent en avant les traits identitaires (*identity*) dont les participants sont porteurs, (ii) tendent de ce fait à favoriser la perception d'une frontière symbolique entre ce qui distingue les groupes sociaux (« social group » (197)) entre eux⁵² et (iii) conduisent à gérer ces variables culturelles (*cultural*) et sociales (*social*) en situation de *communication*, éventuellement dans des langues (*langu**) qui – comme le chinois (*Chinese*), le français (*French*) ou l'anglais (*English*) – peuvent tour à tour endosser des catégories institutionnelles différentes : étrangères (« *foreign* » (677)), secondes (« *second* » (299)) ou cibles (« *target* » (127)) notamment. Suivant les contextes communicationnels et les codes linguistiques sollicités, les interactants peuvent par ailleurs eux aussi être perçus sous des angles différents : locuteurs (« *language speakers* » (112)) natifs (« *native* » (124)) ou apprenants (« *learners* » (218)) par exemple.

En raison de la complexité des processus (*process**) à l'œuvre dans les situations de contact, y participer requiert la dotation préalable de compétences (*competence*) spécifiques et l'adoption d'une attitude positive (« *positive attitudes* »

⁵⁰ Les termes qui forment des collocations avec l'entrée « *differen** » montrent à cet égard que les différences en question portent sur des plans (« *levels* » (102)) multiples : les personnes (« *people* » (168), « *groups* » (302), « *group* » (103), « *students* » (221)), leurs pratiques (« *ways* » (153)) et leur bagage culturel (« *backgrounds* » (145), « *countries* » (194), « *languages* » (120), « *language* » (146)). La mise en lumière de ces différences semble découler de comparaisons opérées sur des plans divers (« *social* » (171), « *ethnic* » (160), « *communication* » (133), « *contexts* » (130), « *types* » (127)), lesquelles permettent – précisément – de mettre en évidence tant des ressemblances (« *similarities* » (126)) que des différences significatives (« *significant* » (184)) entre les personnes et les groupes.

⁵¹ Les combinaisons de mots privilégiées de la CS *experience** étant en effet « *students* » (342), « *learning* » (209) et « *international* » (195). Celles de la CS *international* sont, de même, assez proches de celles de la CS *experience** : « *students* » (842), « *education* » (124), « *student* » (109) et, « *experience* » (102).

⁵² C'est tout ou moins là ce que suggèrent les FS *ethnic* (« *ethnic identity* » (205)) et *National* (« *national identity* » (194)), qui forment toutes les deux des collocations avec le CS « *identité* » (« *identity* ») dans le CP.

(133)) à l'égard d'autrui. La sphère éducative (*education**) – qui forme 16 collocations⁵³ avec IC dans le CP – semble de nouveau détenir un rôle important (« important role » (125)) pour soutenir chez les étudiants (*students*)⁵⁴ le développement (« development » (107)) de tels apprentissages (*learning*).

Enfin, parmi les CS « autres », certaines partagent des collocations identiques : l'item « social » par exemple, qui est lui-même une CS, forme des collocations avec dix autres CS : *context* (116), *process** (112), *education** (150), *identity* (186), *students* (115), *practices* (94), *work* (154), *langu** (118), *differen** (171) et *group** (197) ; il en va de même pour « communication », qui comptabilise des collocations avec cinq autres CS : « students » (112), « competence » (124), « differen* » (133), « process* » (105) et « langu* » (179). Ces similitudes semblent de ce fait témoigner d'un faisceau d'indices concordants pour contribuer à la définition de l'entrée « interculture* ».

En définitive, les quatre CS « autres » qui comptent le plus de collocations dans le CP sont : *langu** (n = 21), *students* (n = 20), *differen** (n = 17) et *education** (n = 16). Ces dernières, en les combinant (n = 74), représentent à elles seules 50% des 148 collocations relevant de l'ensemble « autres ». Ce constat suggère, de nouveau, que la sphère éducative (*education**) constitue le domaine tout désigné pour promouvoir la compréhension des questions liées à la différence (*differen**) auprès des étudiants (*students*), en particulier celui dédié à l'éducation (*education**) aux différentes (*differen**) langues (*langu**) ; une discipline autrement appelée « didactique des langues et des cultures » (DDLCC).

2.3.3. Définir IC à l'aune de l'analyse des collocations les plus récurrentes du CP : synthèse

Les recherches collocationnelles conduites dans le CP indiquent que certains mots ou expressions tendent à revenir de manière récurrente dans le CP pour rendre compte d'IC : il y est en effet à chaque fois question de faire l'expérience directe d'individus extérieurs à une ou des sphère.s culturelle.s de référence, dans des

⁵³ À savoir : « higher » (517), « language » (272), « bilingual » (235), « students » (235), « system » (170), « teacher » (168), « development » (157), « international » (151), « social » (150), « school » (147), « teachers » (146), « institutions » (143), « context » (143), « practices » (136), « policy » (126), « policies » (107).

⁵⁴ Une catégorie qui compte elle aussi des combinaisons privilégiées avec vingt entrées : « international », « chinese », « language », « experiences », « education », « different », « english », « results », « college », « foreign », « groups », « american », « experience », « abroad », « competence », « social », « communication », « development », « undergraduate » et « immigrant ».

contextes variés (à l'étranger, mobilité étudiante, relations de travail, etc.). Ces expériences sont susceptibles de conduire à avoir recours à des codes de communication différents (langue maternelle, seconde, de première socialisation, etc.), d'une part et d'autre part à opérationnaliser en temps réel des savoirs, savoir-faire et savoir-être spécifiques à l'expérience de la diversité, le but recherché étant de rendre possible la « communication » entre cultures et, partant, espaces identitaires.

La mise en œuvre de telles pratiques de négociation identitaire soulève de ce fait la question de l'acquisition préalable du bagage linguistico-culturel complexe auquel l'expérience de l'altérité requiert de faire appel. La sphère éducative détient un rôle prépondérant dans la promotion d'une telle intelligence culturelle plurielle, par ailleurs appelée « compétence de citoyenneté interculturelle » dans le CP.

3. Triangulation des résultats

Les traits saillants qui émanent de la recherche de collocation que nous avons menée dans le CP pour appréhender la définition d'IC apparaissent comme assez proches des analyses proposées en 2.2.3.

De ce fait, les différents éléments potentiellement contributives de la définition d'IC issus des trois fouilles textuelles que nous avons menées dans le CP nous conduisent à envisager « interculteur* » comme une entrée qui, sans être polysémique, embrasse diverses facettes, dont les spécificités conduisent, en retour, à apprécier des aspects de la définition tout aussi singuliers, à la manière d'une définition « à tiroirs ». La singularité des pans recouverts par la définition d'IC transparaît dans le CP au travers de la grande diversité des champs disciplinaires (Figure 1) mobilisés dans la sphère académique des SHS pour essayer d'en rendre compte. Une certaine dimension transdisciplinaire paraît de ce fait émaner d'IC.

Par ailleurs, à l'aune des données issues de CP, il ressort qu'« interculteur* » tend à renvoyer aux expériences de contact entre individus dont les traits identitaires seraient perçus comme distincts les uns des autres, en conformité avec la vision selon laquelle chacun serait « porteur de cultures » (Camilleri, 1993).

Dans cette optique, lors de la rencontre avec autrui, si « la culture, comme la langue, est bien un lieu de mise en scène de soi et des autres » (Abdallah-Pretceille, 1999 : 17), l'expérience de l'altérité conduit les individus en présence à s'interroger quant à leurs identités relatives, autrui pouvant en effet tout aussi bien susciter la

méfiance qu'être entrevu comme une source d'enrichissement mutuel. Les trois fouilles menées montrent dans cette optique qu'IC est lié à la question de l'attitude à adopter vis-à-vis autrui.

Enfin, l'expérience de l'altérité soulève la question des conditions de l'intercompréhension entre porteurs de sensibilités culturelles⁵⁵ et de codes linguistiques divers et donc de la communication interculturelle/du dialogue entre les langues-cultures. Il découle de cette articulation que l'expérience de l'altérité entraîne dans son sillage la mise en œuvre de pratiques de négociation identitaire requérant la mobilisation et, préalablement à cela, l'acquisition d'un bagage linguistico-culturel pluriel et complexe.

Les items du CP mettent en évidence à cet égard qu'IC est fortement articulé à la sphère éducative, en tant que lieu privilégié pour favoriser auprès de tous le développement d'un tel bagage, un objectif qui ne saurait du reste aller de soi :

Introduire des adolescents, au niveau de l'enseignement secondaire, à la relativité des cultures lorsqu'ils ne maîtrisent guère encore ni eux-mêmes, ni leur propre culture, risque de produire plus de désordres que de développements réels (Doutreloux, 1990 : 49).

Conclusion

En définitive, les analyses conduites ici autour de l'entrée « interculturel* » à partir de plusieurs ensembles de données confirment qu'IC est régulièrement mobilisé dans la sphère académique, et cela tant dans les champs des SHS que dans ceux qui n'en relèvent pas.

Au sein des seules SHS, l'entrée « interculturel* » semble également utilisée pour rendre compte de questions diverses en lien avec les situations de contact direct et sensible avec autrui, en accord avec les développements « à tiroirs » qui semblent être constitutifs de sa définition (cf. *supra*).

Par ailleurs, pour documenter ces diverses considérations d'après une orientation scientifique, « interculturel* » tend lui aussi à émerger dans le CP comme un objet de recherche « à tiroirs », qui, loin de faire office de paradigme, chapeaute sous un même intitulé de multiples questions de recherche associées à la vaste question du rapport à autrui. Cette articulation est donc potentiellement génératrice d'un « flou théorique » (Boulay, 2008 : 65), puisqu'une même entrée tend à être utilisée à la manière d'un « hyperonyme » pour initier des réflexions autour d'une

⁵⁵ Que nous envisageons comme des ensembles de pratiques et d'habitudes ancrées, de même que des attentes par rapport aux contextes et aux situations de communication.

multitude de questions de recherche en lien avec le contact des langues-cultures et la diversité⁵⁶. Pour cette raison, Demorgon (2003) ou Blanchet et Coste (2010) estiment que l'entrée « interculturel* » n'est plus appropriée pour rendre compte des objets d'étude variés qu'elle embrasse et que, si elle mérite d'être *a minima* remise en question (Dervin et Debono, 2012), il est nécessaire de la revisiter et de la reproblématiser, afin de mieux en définir les contours.

Enfin, dans une optique de restructuration/repositionnement des questions des recherche liées à IC, le domaine de la DDLC – qui ressort du traitement du CP comme une discipline particulièrement propice pour rendre compte des questions liées au contact des langues et des cultures – semble faire office de pionnier au sein des SHS, puisque ce travail de redéfinition y a d'ores et déjà été amorcé, comme en témoigne l'avènement récent de problématiques de recherche ou de concepts divers en lien avec « interculturel* » : « communication interculturelle et internationale » (Bouchard et al., 2018), « didactique des langues transfrontalière » (Putsche, 2016), « didactique du plurilinguisme interculturel » (Billiez, 2002 ; Castellotti, 2001), « transculturalité » (Erfurt, 2016), « transculturing » (Narcy-Combes, 2018), « alter-culturalité » (Narcy-Combes et al., 2019) ou « altérité » (Goï et al., 2014 ; Djouder, 2020).

S'il est encore trop tôt, faute de recul, pour savoir si de tels développements ont vocation à être mis en œuvre au sein d'autres champs disciplinaires relevant des SHS, se pose néanmoins la question de la valeur épistémique à attribuer à l'entrée « interculturel* » aujourd'hui, les derniers développements en date dans le champ de la DDLC y ayant par exemple conduit à privilégier des questionnements épistémologiques qui lui sont connexes et, ce faisant, à délaisser une approche l'envisageant davantage sous l'angle d'un paradigme transdisciplinaire. La question de la robustesse épistémologique d'IC en SHS constitue de ce fait d'après nous une considération qui mérite à présent de plus amples approfondissements.

⁵⁶ Dervin (2012 : quatrième de couverture) indique pour sa part à cet égard que : « tout le monde parle de l'interculturel, mais personne ne sait plus finalement ce que la notion signifie ».

Bibliographie

- Abdallah-Preteille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. PUF (Que sais-je ?).
- Billiez, J. (Dir.) (2002). *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*. Presses Universitaires de Grenoble.
- Blanchet, P. et Coste, D. (2010). *Regards critiques sur la notion d'« interculturelité »*. Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle. L'Harmattan, Coll. « espaces discursifs ».
- Bouchard, C., Bourassa-Dansereau, C. et Le Gallo, S. (2018). Communication interculturelle et internationale : contributions à un champ d'études et de recherches en mouvance. *Communiquer*, 24, 1-16. DOI : <https://doi.org/10.4000/communiquer.3929>.
- Boulay, B. (2008). L'interculturel en France Orientation des débats et des travaux (2000-2007). *Hommes et Migrations, hors-série* « L'interculturalité en débat », 61-95. DOI : <https://doi.org/10.3406/homig.2008.4684>.
- Castellotti, V. (Dir.) (2001). *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*. Publications de l'Université de Rouen.
- Camilleri, C. (1993). Les conditions structurelles de l'interculturel. *Revue française de pédagogie*, 103, 43-50. DOI : <https://doi.org/10.3406/rfp.1993.1296>.
- Cohen-Emerique, M. et Hohl, J. (2002). Menace à l'identité chez les professionnels en situation interculturelle. Dans C. Sabatier, H. Malewska-Peyre et F. Tanon (Dir.), *Identité altérité et acculturation*. L'Harmattan, 199-228.
- Demorgon, J. (2003). L'interculturel entre réception et invention. Contextes, médias, concepts. *Questions de communication*, 4, 43-70. DOI : <https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.4538>.
- Dervin, F. (2017). Education à l'interculturalité. Dans A. Barthes, J.-M. Lange et N. Tutiaux-Guillon (Dir.), *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »*. L'Harmattan, 140-146.
- Dervin, F. (2012). *Impostures interculturelles*. L'Harmattan.
- Dervin, F. (2014). Au-delà du nationalisme méthodologique : l'interculturel sans essentialisme. *Raisons politiques*, 2(2), 121-132. DOI : <https://doi.org/10.3917/rai.054.0121>.
- Dervin, F. et Debono, M. (2012) Pour une recherche interculturelle de 'taille humaine' : entretien entre Fred Dervin & Marc Debono. Dans C. Goï (Dir.), *Quelles recherches qualitatives en SHS. Approches interdisciplinaires de la diversité*. L'Harmattan, coll. Espaces Discursifs, 87-108.
- Dervin, F. et Tournebise, C. (2012). Rendez-vous ratés de l'interculturel en éducation ? Une étude de cas de l'éducation à la communication interculturelle en Finlande. *Semen*, 34. DOI : <https://doi.org/10.4000/semen.9758>.
- Djouder, H. (2020). Perspectives pour un enseignement de l'altérité. *Synergies Algérie - Gerflint*, 28, 29-41.
- Doutreloux, A. (1990). Communication interculturelle. Dans A. Bastenier et F. Dassetto (Dir.), *Immigrations et nouveaux pluralismes. Une confrontation de sociétés*. Editions Universitaires et De Boeck Université, 56-57.
- Erfurt, J. (2016). Le concept de transculturalité : un atout pour le débat sur l'éducation plurilingue ? Dans C. Hélot et J. Erfurt (Dir.), *L'éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles et pratiques*. Lambert-Lucas, 592-609.

- Goï, C., Huver, E. et Razafimandimbimanana, E. (Dir.) (2014). Inaccessibles, altérités, pluralités : trois notions pour questionner les langues et les cultures en éducation. *GLOTTOPOL, Revue de sociolinguistique en ligne*, 23.
- Jacquard, A. et Planès, H. (2005). *Nouvelle petite philosophie*. Stock.
- Jovelin, E. (Dir.) (2006). *Le travail social face à l'interculturalité*. L'Harmattan, collection Le travail du social.
- Narcy-Combes, M.-F., Narcy-Combes, J.-P., McAllister, J., Leclère, M et G. Miras (2019). *Language Learning and Teaching in a Multilingual World*. Multilingual Matters.
- Narcy-Combes, J.-P. (2018). Le transculturing : un construit pour découvrir les ressorts du translanguaging. *Language Education and Multilingualism*, 1, 52-65.
- Poglia, E., Mauri-Brusa, M. et Fumasoli, T. (2009). Le Dialogue interculturel dans l'enseignement supérieur en Europe. Dans S. Bergan et J.-P. Restoueix (Dir.), *Dialogue interculturel sur les campus universitaires*. Conseil de l'Europe, 17-76.
- Putsche, J. (2016) Qu'est-ce qu'une didactique des langues transfrontalière et comment conscientiser les enseignants de langues pour celle-ci ? *Synergies Pays germanophones*, 9, 47-61.
- Rafoni, B. (2003). La recherche interculturelle. État des lieux en France. *Questions de communication*, 4, 13-26. DOI : <https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.4510>.
- Wilbur, J.W. et Sirotkin, K. (1992). The automatic identification of stop words. *Journal of Information Science*, 18(1), 45-55.