

Médiation de l'Interculturalité Proximale : Ateliers Synchrones et Déconstruction des Stéréotypes.

Mediation of Proximal Interculturality: Synchronous Workshops and Stereotype Deconstruction (Bouira-BBA).

* Aissi Abbes 1 , Benmahammed Fayçal 2

Université Lounici Ali, Blida 2 (Algérie) Laboratoire RIDILCA
 University of Lounici Ali, Blida 2 (Algérie) Laboratoire RIDILCA
 ea.aissi@univ-blida2.dz¹ / f.benmahammed@univ-blida2.dz²

d/dep: 15/09/2025

d/ acc.. 31/05/2026

D/ pub :02/09/20266

Résumé :

Cet article propose et évalue un modèle pédagogique synchrone pour le développement de l'interculturalité proximale, définie comme la compétence à gérer les altérités au sein d'un même espace national. Face aux limites de l'asynchrone pour traiter la dimension affective des stéréotypes, cette étude analyse une expérimentation menée auprès de 30 étudiants des universités de Bouira et Bordj Bou-Arredj. Le dispositif repose sur quatre ateliers en visioconférence, structurés par des tâches de co-construction sur tableau blanc collaboratif. La méthodologie s'appuie sur une triangulation des données associant des questionnaires (pré/post), six heures d'enregistrements vidéo et l'analyse des artefacts numériques produits. Le corpus a fait l'objet d'une micro-analyse qualitative des interactions verbales et para-verbales afin d'identifier les « moments de bascule » interculturelle. Les résultats révèlent que la médiation en temps réel permet de transformer les tensions en dialogues constructifs. L'étude démontre l'efficacité de ce modèle pour aborder la dimension émotionnelle des préjugés et faire émerger une identité de groupe partagée.

Mots-clés: Interculturalité proximale, médiation synchrone, télécollaboration (CMO), déconstruction des stéréotypes, cohésion sociale.

Abstract:

This article proposes and evaluates a synchronous pedagogical model for the development of proximal interculturality, defined as the competence to manage "otherness" within a shared national space. Addressing the limitations of asynchronous learning in tackling the affective dimension of stereotypes, this study analyzes an experiment conducted with 30 students from the universities of Bouira and Bordj Bou-Arredj. The framework is based on four videoconferencing workshops structured around co-construction tasks on a collaborative whiteboard. The methodology employs data triangulation, combining pre- and post-questionnaires, six hours of video recordings, and an analysis of the digital artifacts produced. The corpus underwent a qualitative micro-analysis of verbal and para-verbal interactions to identify intercultural "turning points" (moments de bascule). The results

* Aissi Abbes: ea.aissi@univ-blida2.dz

reveal that real-time mediation allows for the transformation of tensions into constructive dialogue. The study demonstrates the effectiveness of this model in addressing the emotional dimension of prejudice and fostering the emergence of a shared group identity.

Keywords: Proximal interculturality, synchronous mediation, telecollaboration (CMC), deconstruction of stereotypes, social cohesion.



Introduction

L'intégration des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (désormais TICE) a profondément renouvelé le champ de la didactique des langues et cultures, en offrant des espaces d'interaction qui transcendent les frontières physiques pour le développement de compétences complexes (Helm, 2015). La compétence interculturelle, définie par Byram (1997) comme un ensemble de savoirs et d'aptitudes, a été un domaine d'application particulièrement fertile pour ces technologies.

L'état de l'art dans ce domaine est aujourd'hui dominé par le champ de la télécollaboration, ou « Online intercultural exchange » (O'Dowd, 2007 : 4). Un corpus de recherche conséquent (Guth & Helm, 2010 : 21-22) a démontré l'efficacité des échanges en ligne pour développer la conscience interculturelle, majoritairement dans un cadre international. Comme le soulignent plusieurs revues de littérature de référence (O'Dowd, 2016 ; Cappellini, Lewis & Rivens Mompean, 2017), la focale académique est restée longtemps centrée sur la rencontre entre locuteurs de nations et de langues différentes. Cette focalisation, bien que légitime, a mécaniquement laissé dans l'ombre les dynamiques d'altérité se jouant à une échelle plus proche. Or, ces dynamiques de proximité, souvent implicites, situées et émergentes, jouent un rôle déterminant dans la manière dont les tensions interculturelles se manifestent, se régulent et se transforment en situation.

Les travaux fondateurs et les recherches de synthèse sur la télécollaboration, également désignée sous le terme d'Online Intercultural Exchange (OIE), montrent que ce champ s'est historiquement développé dans des contextes d'échanges internationaux, le plus souvent entre apprenants appartenant à des espaces linguistiques et culturels distincts. De nombreuses revues de littérature soulignent que ces dispositifs visent prioritairement à favoriser la communication interculturelle à distance entre institutions de pays différents, notamment dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères et de la citoyenneté globale (O'Dowd, 2018 ; Helm & Guth, 2010 ; Lewis & O'Dowd, 2016).

Ces approches mettent l'accent sur la confrontation à l'altérité « lointaine », laissant relativement peu explorée la question des interactions interculturelles en

contexte national de proximité, ce qui justifie l'intérêt de la présente étude, centrée sur l'interculturalité proximale.

Parallèlement, une recherche approfondie de la littérature sur l'interculturalité intra-nationale révèle que ce phénomène est bien identifié, mais principalement dans d'autres champs disciplinaires. La sociologie, l'anthropologie et les sciences politiques étudient depuis longtemps les régionalismes, les tensions identitaires et les relations intergroupes au sein d'une même nation. Des concepts comme celui de « micro-cultures » (Holliday, 1999 : 237), qui décrit les petites cultures cohésives au sein d'unités sociales plus larges, attestent de la reconnaissance de cette diversité interne.

Cependant, la lacune majeure, et c'est ici que notre recherche trouve sa pleine justification, se situe à l'intersection de ces deux domaines. Les travaux qui articulent spécifiquement cette altérité de proximité avec des dispositifs pédagogiques numériques et médiatisés, notamment en didactique des langues et cultures, demeurent encore peu documentés. La présente étude a donc pour ambition de combler ce « chaînon manquant » en proposant et en analysant un modèle d'intervention didactique outillé par les TICE pour la gestion de l'interculturalité proximale.

Cette problématique trouve un écho particulier dans le contexte algérien. Véritable pays-continent, l'Algérie est une mosaïque de diversités régionales. Cette richesse est souvent présentée dans la littérature comme un terreau possible de stéréotypes susceptibles d'entraver le « vivre-ensemble ». Face à ce constat, il devient impératif de repenser l'éducation à l'interculturel. Dans cette perspective, nous proposons de mobiliser le concept d'« interculturalité proximale », que nous définissons comme la compétence à gérer les interactions entre des micro-cultures co-existantes au sein d'une même aire nationale. Pour rendre ce concept pleinement opérationnel et mesurable, nous l'abordons à travers des indicateurs interactionnels concrets : la réduction des marqueurs de généralisation (ex. "ils sont tous"), l'émergence de pronoms inclusifs ("nous"), la capacité de reformulation empathique et la gestion négociée des tours de parole lors de moments de tension.

Notre postulat est que la nature affective et réactive des stéréotypes de proximité se prête mal à la temporalité différée des outils asynchrones. Pour traiter ces enjeux, une approche synchrone semble plus pertinente. Notre problématique se formule donc ainsi : comment un dispositif d'ateliers synchrones, activement modérés par un enseignant-médiateur, peut-il permettre de traiter les dimensions interactionnelles et affectives des stéréotypes et d'activer une compétence interculturelle proximale ? Nous posons l'hypothèse qu'un espace de communication synchrone combiné à un outil de co-construction visuelle constituerait un « tiers-lieu » dynamique (Kramsch, 1993 ; Bhabha, 1994), plus efficace pour la médiation des

tensions et la co-construction d'un récit commun que les modèles textuels classiques. Ce postulat s'appuie sur les théories de la présence sociale (Garrison, Anderson & Archer, 2000) en Communication Médinée par Ordinateur (CMO). La synchronie, en favorisant une régulation interactionnelle immédiate, permet un engagement affectif que le mode asynchrone peine à soutenir dans le traitement "à chaud" des préjugés. Plusieurs études montrent que les dispositifs synchrones favorisent un sentiment accru de coprésence, une réactivité immédiate et une meilleure interprétation des indices émotionnels, éléments essentiels à la gestion des tensions et des malentendus interculturels (Short, Williams & Christie, 1976 ; Walther, 1996 ; Gunawardena & Zittle, 1997 ; Jeitziner, Paneth, Rack & Zahn, 2024 ; Hasyim & Noni, 2025/2026).

La synchronie permet en outre des processus de régulation interactionnelle en temps réel, tels que la clarification immédiate, la négociation du sens et l'ajustement des positions discursives, qui sont plus difficiles à mobiliser dans des échanges asynchrones (Hrastinski, 2008 ; Jeitziner, Paneth, Rack & Zahn, 2024). Dans cette perspective, les interactions synchrones constituent un cadre particulièrement pertinent pour aborder des contenus sensibles tels que les stéréotypes, en facilitant leur mise en discussion, leur déconstruction progressive et leur transformation en ressources de dialogue interculturel.

Ce cadre théorique s'attache à articuler les fondements de la compétence interculturelle avec les modalités spécifiques de la médiation numérique. Nous suivrons une progression allant du macro (le passage de l'interculturel global au proximal) vers le micro (les dynamiques interactionnelles synchrones). Pour étayer notre fil directeur, nous convoquons les travaux fondateurs de Byram (1997) et Kramsch (1993), tout en les mettant en perspective avec des recherches contemporaines sur la télécollaboration (O'Dowd, 2007 ; Helm, 2015). L'enjeu est ici de démontrer comment le couplage entre l'artefact technique et la régulation humaine fonde un espace didactique propice à la déconstruction des stéréotypes.

1. Cadre théorique : Fondements théoriques de l'interculturalité proximale

Ce cadre théorique vise à structurer les fondements conceptuels nécessaires à la compréhension de l'interculturalité au sein d'un même espace national. Pour clarifier notre fil directeur, nous partons du postulat que la gestion des altérités régionales requiert une approche interactionnelle spécifique, distincte des modèles de télécollaboration internationale classiques. Pour ce faire, nous mobilisons d'abord les auteurs de référence déjà esquissés en introduction, tels que Byram (1997) pour ses bases sur la compétence interculturelle et Holliday (1999) pour sa notion de (small cultures), afin d'en approfondir la portée dans un contexte de proximité.

Toutefois, pour consolider notre argumentaire face aux enjeux du numérique, nous intégrons des travaux récents traitant de la présence sociale et de l'engagement en environnement synchrone. La progression de ce chapitre s'articulera ainsi en trois

temps : nous définirons d'abord le passage du global au proximal, nous analyserons ensuite les spécificités de la médiation en temps réel, pour enfin examiner le rôle des stéréotypes dans la cohésion sociale.

1.1. L'interculturalité : du global au proximal

La notion d'interculturalité en didactique des langues s'est historiquement consolidée à travers l'étude des échanges internationaux médiatisés, où le champ de la télécollaboration constitue une référence incontournable. Si la télécollaboration a longtemps privilégié le « grand interculturel » (Holliday, 1999), les recherches récentes soulignent l'urgence d'explorer les « petites cultures » et les diversités internes aux nations. Comme le suggère Dervin (2016), l'interculturel ne doit plus être perçu comme une rencontre entre des essences nationales figées, mais comme une négociation constante des altérités. Dans cette perspective, l'interculturalité proximale s'inscrit dans ce que Jullien (2016) nomme "l'entre", un espace de déploiement où la proximité géographique n'exclut pas une distance symbolique nécessitant une médiation active.

Si les travaux classiques ont démontré l'efficacité des interactions à distance pour développer une conscience interculturelle face à des altérités géographiquement marquées, les recherches les plus récentes soulignent la nécessité de diversifier les contextes d'application de ces dispositifs numériques.

En effet, cette focalisation traditionnelle sur le « lointain » tend à occulter les dynamiques identitaires internes à une même nation. Or, l'évolution actuelle du champ montre que la gestion de l'altérité dépend moins de la distance géographique que de la qualité de la présence sociale et de la négociation du sens en temps réel. C'est dans ce sillage que nous inscrivons le concept d'interculturalité proximale.

Ce concept, qui s'appuie sur la reconnaissance des « micro-cultures », gagne en légitimité scientifique grâce aux travaux contemporains sur l'engagement multimodal en environnement synchrone. Comme le soulignent Jeitziner et al. (2024), les indicateurs d'engagement dans ces espaces facilitent une régulation immédiate des tensions, ce qui est crucial pour traiter les stéréotypes de proximité. De même, les recherches de Hasyim et Noni (2025/2026) démontrent que les outils numériques synchrones favorisent de nouvelles stratégies de négociation du sens, renforçant ainsi la capacité des apprenants à gérer des identités complexes au sein d'un même espace national. Ce cadre permet ainsi de passer d'une altérité internationale à une altérité de proximité, souvent plus sensible car ancrée dans le vécu quotidien des étudiants.

1.2. La médiation interculturelle en temps réel

Les modèles classiques de la compétence interculturelle, en particulier celui de Byram (1997), insistent sur les savoirs, savoir-faire et savoir-être nécessaires pour interagir avec l'Autre. Si cette approche a posé des bases solides, elle accorde une

place limitée à la dimension interactionnelle et affective, pourtant centrale dans la gestion des stéréotypes de proximité. Dans un contexte où les représentations régionales sont fortement chargées d'émotions, c'est la capacité à gérer « à chaud » la rencontre et ses tensions qui devient essentielle.

L'argument de la supériorité du mode synchrone pour ce type de médiation repose sur la robustesse de la présence sociale et de la régulation interactionnelle. Comme le soulignent les travaux récents de Jeitziner et al. (2024), les environnements multimodaux synchrones augmentent l'engagement des participants en permettant une perception immédiate des indices para-verbaux et émotionnels, ce qui réduit l'ambiguïté inhérente à la communication médiée par ordinateur (CMO). Contrairement à l'asynchrone, la synchronie permet des processus de régulation en temps réel, tels que la reformulation instantanée et l'ajustement des positions discursives, indispensables pour désamorcer les micro-conflits identitaires.

Cette médiation synchrone s'appuie sur deux piliers :

- **Le rôle du médiateur** : L'enseignant agit comme un modérateur-médiateur capable de transformer une confrontation en dialogue par une écoute active et une redirection immédiate des échanges. Les recherches de Hasyim et Noni (2025/2026) confirment que cette intervention humaine, combinée aux outils de CMO, est un levier majeur pour la négociation du sens dans les situations de tension intergroupes.

- **L'artefact partagé comme « tiers-lieu »** : Inspiré du concept de « third space » (Bhabha, 1994), l'espace collaboratif (tableau blanc numérique) devient un support visuel à la médiation. Il permet une matérialisation immédiate des points de convergence, renforçant le sentiment de co-présence et facilitant l'émergence d'un récit commun.

En somme, le choix du synchrone ne relève pas d'une préférence technique, mais d'une nécessité didactique : celle d'offrir un cadre sécurisé où la réactivité de l'échange permet de traiter l'affectivité des stéréotypes avant qu'ils ne se cristallisent en ruptures de dialogue.

Cette efficacité du mode synchrone ne repose pas seulement sur la rapidité de l'échange, mais sur la densité de la présence sociale. Selon les travaux de Lamy et Zourou (2013) sur la communication médiée par ordinateur (CMO), la synchronie favorise une « immédiateté perceptive » qui facilite la régulation interactionnelle. Contrairement à l'asynchrone, où le délai de réflexion peut renforcer les mécanismes de défense, le temps réel impose une co-présence cognitive (Garrison et al., 2000) indispensable pour traiter la charge affective des stéréotypes. L'artefact partagé agit alors comme un "objet frontière" stabilisant l'interaction.

1.3. Stéréotypes et cohésion sociale

Les stéréotypes de proximité constituent un enjeu majeur en raison de leur charge émotionnelle forte, souvent plus difficile à désamorcer que les préjugés liés

à des cultures lointaines. En effet, la proximité géographique et sociale intensifie les comparaisons et peut générer une polarisation identitaire.

Pour que le passage des stéréotypes à la cohésion sociale soit effectif, notre modèle s'articule autour de deux cadres psychosociaux majeurs :

- **L'hypothèse du contact et la médiation** : Selon la théorie du contact intergroupe, inspirée d'Allport (1954), la réduction des préjugés nécessite un cadre structuré et un objectif commun. Dans notre dispositif, la confrontation directe n'est pas laissée au hasard ; elle est encadrée par une modération humaine qui empêche le « dialogue de sourds ». Les synthèses récentes sur la communication médiée par ordinateur (CMO) soulignent que le format synchrone permet une « personnalisation » de l'échange, indispensable pour que l'autre ne soit plus perçu comme un représentant d'un groupe abstrait, mais comme un individu singulier.

- **La visualisation des convergences et l'identité commune** : Le dispositif repose sur le mécanisme psychosocial de la « recatégorisation ». En utilisant l'artefact partagé (tableau blanc) pour visualiser les peurs et espoirs communs, le groupe passe de catégories opposées (Bouira vs Bordj Bou-Arredj) à une identité de groupe partagée. Cette matérialisation visuelle agit comme un catalyseur affectif : la découverte de préoccupations similaires permet de relativiser les différences régionales au profit d'une appartenance commune.

Dans cette perspective, l'université devient un laboratoire du vivre-ensemble. En articulant ces mécanismes théoriques de changement des préjugés à un environnement numérique, le dispositif ne se contente pas de transmettre des savoirs, il active une véritable didactique de la cohésion sociale. Former les étudiants à ces processus, c'est les préparer à concevoir des pédagogies où la gestion des tensions culturelles est intégrée aux compétences professionnelles.

Ce passage de la confrontation des stéréotypes à la cohésion sociale s'articule aux cadres de la théorie du contact intergroupe (Pettigrew & Tropp, 2006) . Cette théorie postule que le contact réduit les préjugés si les participants partagent un objectif commun. Dans notre dispositif, la tâche de co-construction sur le tableau blanc agit comme le moteur de ce changement : en visualisant les convergences, les étudiants opèrent une recatégorisation identitaire . Comme le démontrent les synthèses de Vezzali et al. (2014) , la médiation numérique structurée favorise l'émergence d'une identité commune, transformant la menace perçue en capital social partagé.

2. Méthodologie

Cette recherche adopte une approche qualitative sous la forme d'une étude de cas à visée compréhensive, privilégiant l'analyse des transformations en contexte plutôt qu'une généralisation statistique. Bien que le design repose sur une observation avant et après l'intervention (pré/post), il s'éloigne du protocole quasi-expérimental

classique pour se concentrer sur la trajectoire d'évolution des représentations des 30 étudiants participants.

Pour répondre aux exigences de rigueur scientifique, nous distinguons deux niveaux de collecte et de traitement des données :

1. **Un volet évaluatif (la « mesure »)** : À l'aide de questionnaires initiaux et finaux, ce volet permet d'établir une cartographie des stéréotypes avant l'interaction et de constater les déplacements cognitifs et affectifs en fin de parcours. Les indicateurs retenus portent sur la précision des connaissances de "l'autre" et la valence (positive/négative) des sentiments exprimés.
2. **Un volet processuel (l'analyse des interactions)** : Ce niveau constitue le cœur de notre étude. Il s'appuie sur une micro-analyse des enregistrements vidéo et des artefacts numériques (tableaux Miro). L'objectif est ici de saisir « en train de se faire » les mécanismes de la médiation synchrone, en identifiant les marqueurs discursifs (passage du « ils » au « nous ») et les régulations interactionnelles lors des moments de tension.

La section qui suit détaille l'opérationnalisation de ces outils, en commençant par la présentation du terrain et du public (2.1), avant d'explicitier le dispositif de médiation (2.2) et les méthodes d'analyse du corpus (2.3).

2.1. Participants et contexte institutionnel

L'étude a été menée auprès d'un échantillon de 30 étudiants inscrits en Master 1 de Didactique des Langues Étrangères, répartis équitablement entre l'Université de Bouira (n=15) et l'Université de Bordj Bou-Argeridj (n=15). Ce public a été sélectionné pour sa capacité réflexive, attendue à ce niveau de cursus, indispensable pour une analyse critique des représentations socioculturelles.

Le profil des participants présente une relative homogénéité générationnelle, avec une moyenne d'âge de 22,5 ans, et une prédominance féminine (22 étudiantes pour 8 étudiants). Sur le plan sociolinguistique, les sujets disposent de répertoires plurilingues caractéristiques du contexte algérien, naviguant entre l'arabe (algérien et classique), le kabyle et le français. Cette pluralité linguistique constitue un élément central du paysage de l'interculturalité proximale étudié. Concernant leurs compétences numériques, tous déclarent un usage quotidien des outils de communication médiée par ordinateur (réseaux sociaux, messagerie), bien que leur pratique des plateformes de co-construction comme Miro reste au stade de la découverte.

Un critère déterminant de cet échantillon réside dans l'absence totale d'interactions pédagogiques ou de projets collaboratifs antérieurs entre les deux groupes d'universités. Cette neutralité relationnelle permet de garantir que les représentations initiales captées lors du pré-test ne sont pas biaisées par des expériences communes préalables.

Enfin, la question du biais de volontariat a fait l'objet d'une attention particulière. Les participants ont été recrutés sur une base volontaire, ce qui pourrait induire un profil d'étudiant déjà ouvert au dialogue. Pour limiter cet effet, le dispositif n'a pas été présenté comme un atelier de « déconstruction des préjugés », mais comme un module de formation technique aux outils de télécollaboration synchrone. Cette stratégie a permis de mobiliser des étudiants motivés par l'apprentissage technologique, garantissant ainsi une plus grande authenticité et une spontanéité dans l'expression des stéréotypes lors des interactions.

2.2. Le dispositif pédagogique : les ateliers de médiation synchrone

L'élément central de notre dispositif expérimental reposait sur un scénario pédagogique précis, conçu non pas comme une simple succession de tâches, mais comme un parcours d'ingénierie interculturelle structuré en quatre ateliers progressifs. Chaque atelier, mené en visioconférence (via Zoom) et s'appuyant sur un tableau blanc collaboratif (Miro), a été pensé pour guider le groupe à travers différentes étapes de la rencontre interculturelle : de l'expression personnelle à la confrontation des représentations, puis de la découverte des convergences à la co-construction d'une nouvelle identité collective. Ce rôle de médiateur a été formalisé selon un protocole d'intervention gradué en trois seuils :

1. **La relance proactive** via des questions ouvertes pour briser les silences ;
2. **La régulation interactionnelle** consistant à demander des reformulations neutres lors de l'émergence de termes stigmatisants ;
3. **La médiation par l'artefact**, où le médiateur déplace physiquement sur le tableau Miro les éléments de tension pour les transformer en objets de discussion graphique, décentrant ainsi le conflit des personnes vers le support. »

Le tableau ci-dessous détaille les spécificités de chaque phase de ce parcours, en explicitant les objectifs, les dispositifs techniques et les tâches clés. Chaque session synchrone a été calibrée sur une durée de 90 minutes (réparties en 15 min de mise en train, 45 min de tâche collaborative et 30 min de débriefing réflexif). Les consignes-types, telles que "Visualisez sur Miro trois points de convergence entre vos quotidiens", visaient systématiquement la production d'un livrable graphique co-construit.

Atelier	Thème	Objectifs interculturels détaillés	Dispositif technique et tâches clés
1	Cartographies croisées	Faire émerger les représentations personnelles et incarnées, dépasser les clichés abstraits au profit de récits de vie et établir une base de confiance dans un climat de sécurité psychologique.	Utilisation de sous-groupes mixtes (~~breakout rooms~~) pour un partage oral à partir d'un support visuel personnel, suivi d'une co-construction visuelle de cartes mentales sur le tableau blanc collaboratif.
2	Le stéréotype sur la table	Déplacer les préjugés implicites vers un espace de discussion explicite, développer l'empathie cognitive en comprenant le vécu de l'autre et transformer une confrontation potentielle en dialogue constructif.	Organisation d'une phase de préparation en sous-groupes non-mixtes pour construire des contre-récits, suivie d'un débat en plénière avec une modération active de l'enseignant centrée sur la reformulation.
3	Nos horizons communs	Rendre visible l'expérience humaine partagée au-delà des identités régionales, relativiser les différences en soulignant les aspirations universelles et créer un moment de cohésion affective fort pour le groupe.	Recours au tableau blanc collaboratif avec des post-it virtuels anonymes pour une expression libre, suivi d'un regroupement sémantique et d'une analyse collective pour visualiser les convergences.
4	Notre récit commun	Transcender les identités de départ pour aboutir à une identité de groupe commune, passer de la déconstruction à la co-construction d'un artefact symbolique et adopter une posture collective de médiateurs.	~~Co-rédaction~~ synchrone d'un texte final (charte du dialogue) sur un document partagé, impliquant une négociation sémantique intense sur le choix des mots pour représenter le groupe unifié.

Tableau 1 : Scénario détaillé des ateliers de médiation synchrone

Ce scénario n'a pas été conçu au hasard ; il suit une logique de développement de groupe inspirée du modèle de Tuckman (1965) qui se décline en quatre temps : formation, tension, normalisation et production (forming, storming, norming, performing). L'atelier 1 « Cartographies croisées » correspond à la phase de

formation, où les membres apprennent à se connaître dans un cadre sécurisé. L'atelier 2 « Le stéréotype sur la table » organise la phase de tension, en orchestrant la confrontation des divergences de manière structurée et médiatisée. L'atelier 3 « Nos horizons communs » représente la phase de normalisation, où le groupe, après avoir surmonté le conflit, découvre et établit des normes et des valeurs communes. Enfin, l'atelier 4 « Notre récit commun » incarne la phase de production, où le groupe, devenu une équipe cohésive, est capable de travailler ensemble pour atteindre un objectif commun.

Cette progression structurée était essentielle pour ne pas exposer les participants à une confrontation trop brutale sans avoir préalablement bâti un climat de confiance et sans leur offrir une voie vers la réconciliation et la co-construction. C'est l'observation de ce parcours guidé qui a constitué le cœur de notre analyse. À noter qu'une phase de l'Atelier 2 a été réalisée en sous-groupes non mixtes (regroupant les étudiants par université d'origine). Ce choix méthodologique répond à un besoin de sécurisation du groupe d'appartenance (ingroup) : il permet de stabiliser les représentations internes avant la confrontation directe, réduisant ainsi l'anxiété intergroupale lors de la mise en commun plénière.

Le déploiement de ces ateliers a suivi une planification rigoureuse sur une période de deux mois. Ce calendrier n'est pas un simple cadre logistique, mais une composante à part entière de notre ingénierie pédagogique, pensée pour accompagner le processus de transformation interculturelle dans la durée. La figure suivante détaille le chronogramme de cette intervention.

Période	Phase de la recherche	Activité principale	Rôle pédagogique
Semaine 1	Phase pré-test	Administration des questionnaires en ligne.	Établir la ligne de base des représentations.
Semaine 2	Intervention	Atelier 1 : Cartographies croisées.	Créer la confiance et un climat de sécurité.
Semaine 3	<u>Inter-session 1</u>	(Aucune activité synchrone)	Permettre l'intégration cognitive et affective.
Semaine 4	Intervention	Atelier 2 : Le stéréotype sur la table.	Organiser la confrontation médiatisée.
Semaine 5	<u>Inter-session 2</u>	(Aucune activité synchrone)	Laisser le temps d'assimiler les débats.
Semaine 6	Intervention	Atelier 3 : Nos horizons communs.	Déplacer le focus sur les convergences pour ressouder le groupe.
Semaine 7	<u>Inter-session 3</u>	(Aucune activité synchrone)	Consolider le sentiment d'appartenance.
Semaine 8	Phase finale	Atelier 4 : Notre récit commun et administration des questionnaires et entretiens finaux.	Capitaliser sur la cohésion et évaluer l'impact global du dispositif.

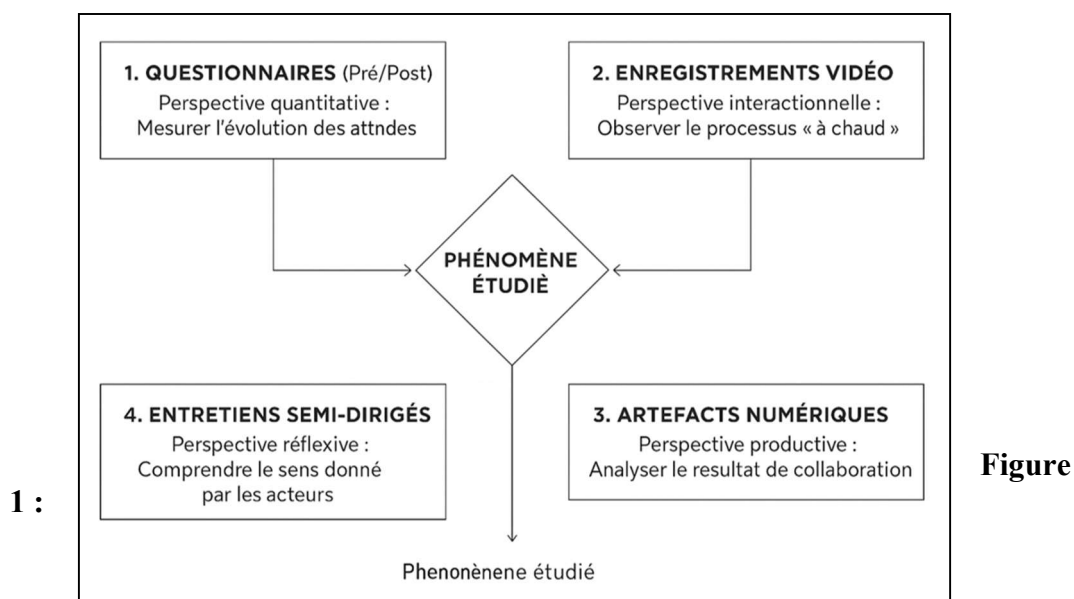
Tableau 2 : Chronogramme de l'expérimentation.

Ce chronogramme illustre la structuration temporelle de notre intervention et en révèle la logique sous-jacente. La durée totale de deux mois a été délibérément choisie pour permettre l'émergence d'une véritable dynamique relationnelle, dépassant le cadre d'une interaction ponctuelle. Le rythme bimensuel des ateliers est un choix pédagogique central : les semaines intermédiaires n'étaient pas des temps morts, mais des phases d'intégration essentielles. Elles ont été conçues pour permettre aux participants d'assimiler les discussions parfois intenses de chaque session, de laisser mûrir leur réflexion et de consolider leurs acquis avant d'aborder l'étape suivante. Cette alternance entre des temps d'interaction forte et des temps de maturation silencieuse était cruciale pour accompagner la complexité du changement interculturel. Bien qu'aucune tâche de production formelle n'ait été prescrite durant ces semaines intermédiaires pour éviter la saturation, les participants étaient engagés dans une veille observationnelle. La consigne implicite était d'identifier, dans leur

environnement quotidien, des échos aux thématiques discutées en séance. Cette absence d'activité dirigée fait partie intégrante du design : elle permet d'observer l'intégration organique et spontanée des concepts au-delà du cadre contraint de l'expérimentation. Enfin, la phase post-test, positionnée immédiatement après l'intervention finale, visait à capturer les effets du dispositif à leur point culminant, avant que d'autres facteurs externes ne puissent influencer les perceptions des participants.

2.3. Corpus et outils de collecte des données

Afin de saisir la complexité des processus à l'œuvre, nous avons adopté une démarche de triangulation méthodologique (Denzin, 1978) en combinant quatre sources de données complémentaires. Cette approche, illustrée par le schéma ci-dessous, permet de croiser les perspectives quantitative, interactionnelle, productive et réflexive pour assurer la robustesse de nos conclusions.



Protocole de triangulation des données, montrant les 4 sources de données et comment elles s'articulent.

La triangulation des données ne vise pas seulement la complémentarité des sources, mais une validation croisée. Les questionnaires (pré/post) mesurent l'écart des attitudes, tandis que les vidéos et artefacts permettent d'observer le processus de ce changement. Enfin, les entretiens servent à confronter notre interprétation de chercheur au sens attribué par les acteurs eux-mêmes. Cette stratégie permet de repérer des convergences (ex: un stéréotype disparu du questionnaire et du discours vidéo) ou des contradictions révélatrices de tensions persistantes.

Ce protocole de collecte de données s'articule autour de quatre sources complémentaires, chacune éclairant le phénomène sous un angle spécifique.

Pour établir une ligne de base quantitative et mesurer objectivement le changement, des questionnaires en ligne ont d'abord été administrés en phase pré-test et post-test. Ils combinaient des échelles de Likert pour quantifier l'intensité des perceptions et des questions ouvertes pour recueillir les stéréotypes spontanés, dont l'analyse comparative a permis de mettre en évidence l'évolution des attitudes. Le questionnaire mixte comprend 12 items organisés en trois dimensions : 1. Connaissances factuelles, 2. Valence affective (échelles de Likert de 1 à 5), 3. Représentations spontanées (questions ouvertes). Le traitement des données de n=30 repose sur une statistique descriptive (moyennes et écarts-types) pour les échelles, et une analyse de contenu catégorielle pour les réponses ouvertes.

L'analyse qualitative s'appuie principalement sur les enregistrements vidéo intégraux des quatre ateliers, représentant un corpus de plus de six heures d'interactions. Ce corpus a permis une micro-analyse des échanges verbaux, para-verbaux et non-verbaux afin de décortiquer les stratégies de négociation, les moments de tension et les interventions de médiation en temps réel. Le corpus de 6 heures a fait l'objet d'une transcription échantillonnée, centrée sur les "épisodes de tension" et les moments de médiation. L'unité d'analyse retenue est la séquence d'interaction. L'analyse porte sur les tours de parole (verbal) et sur les indices para-verbaux (silences, intonations, rires nerveux) captés à l'écran, afin d'identifier les mécanismes de régulation à l'œuvre.

Parallèlement, les artefacts numériques produits collectivement sur le tableau blanc (cartes mentales, nuages de post-it, charte finale) ont été systématiquement archivés. Considérés comme les traces objectivées et la mémoire visuelle de la pensée du groupe, ils ont fourni un matériau complémentaire pour analyser le produit de la collaboration. Les artefacts sont analysés via une comparaison inter-ateliers. Nous traquons les marqueurs de recatégorisation : par exemple, le remplacement de termes exclusifs (ex: "leur ville") par des termes inclusifs (ex: "notre région") sur les post-its. Le passage d'une "mémoire visuelle" individuelle à une carte mentale commune est ici l'indicateur d'une co-construction identitaire.

Enfin, la perspective réflexive des participants a été recueillie via des entretiens semi-dirigés menés avec un échantillon de dix étudiants. Ces entretiens visaient à saisir le sens qu'ils attribuaient eux-mêmes à leur expérience et à valider nos interprétations. La combinaison de ces quatre sources nous a ainsi permis d'articuler ce que les étudiants disent penser (questionnaires), ce qu'ils font ensemble (vidéos et artefacts) et ce qu'ils pensent avoir vécu (entretiens), assurant une analyse fine et fiable des dynamiques à l'œuvre. Les 10 étudiants ont été sélectionnés selon un échantillonnage raisonné : 5 profils "actifs" et 5 profils "réservés" lors des

sessions Zoom, afin de couvrir une variété de vécus. Les entretiens (durée moyenne de 30 min) suivent trois axes : le ressenti émotionnel, l'utilité perçue du tableau Miro et l'évolution du regard sur l'autre. L'analyse des entretiens sert à valider ou nuancer les hypothèses issues de l'observation vidéo.

2.3.5. Traitement et analyse des données

L'ensemble du corpus a été traité par une analyse thématique qualitative. Pour garantir la fiabilité de l'analyse, un protocole de double codage (validation croisée entre les deux chercheurs) a été appliqué sur les séquences critiques. Les unités de sens ont été classées selon une grille de codage commune, stabilisée après une première lecture flottante du corpus, garantissant ainsi la cohérence et la répétabilité de l'interprétation.

2.4. Considérations éthiques

Cette recherche a été conduite dans le strict respect des principes éthiques régissant les sciences humaines et sociales, en conformité avec les directives institutionnelles des universités de Bouira et de Bordj Bou-Argeridj. Chaque participant a reçu une notice d'information détaillée précisant les objectifs de l'étude, la nature des activités synchrones et les modalités de traitement des données numériques.

Un consentement éclairé écrit a été recueilli auprès des 30 étudiants, stipulant le caractère volontaire de leur participation et leur droit de retrait à tout moment, sans préjudice ni incidence sur leur évaluation académique.

Afin de garantir une confidentialité totale, un protocole de pseudonymisation a été appliqué : les noms des participants ont été remplacés par des codes alphanumériques lors de la transcription des échanges et de l'analyse des résultats.

Cette procédure s'étend aux supports visuels issus des outils collaboratifs : toutes les captures d'écran du tableau Miro (post-its, schémas, notes) ont été traitées pour occulter les noms affichés par la plateforme et tout autre marqueur d'identité personnelle. Les enregistrements audiovisuels et les artefacts numériques sont conservés sur un support crypté, dont l'accès est restreint exclusivement aux membres de l'équipe de recherche. Ces données seront archivées de manière sécurisée pour la durée nécessaire à la validation scientifique des résultats avant d'être définitivement détruites.

2.5. Limites de la méthodologie

Conscients des contraintes inhérentes à toute recherche de terrain en milieu universitaire, nous avons identifié quatre axes de limites que nous avons tenté d'atténuer par des choix méthodologiques rigoureux.

Limites liées au design et à l'échantillonnage

L'absence d'un groupe témoin et la taille réduite de l'échantillon (n=30) limitent la généralisation statistique des résultats. De plus, le biais de volontariat peut

laisser supposer que les participants possédaient déjà une prédisposition à l'ouverture interculturelle.

Atténuation : Pour pallier cela, nous avons mobilisé une triangulation des sources (questionnaires, vidéos, artefacts) afin de croiser les données et garantir la crédibilité interne de l'étude. Comme précisé en section 2.1, le recrutement sous l'angle de la « formation technique » a également permis de diversifier les profils.

Limites temporelles et durabilité des effets

L'expérimentation s'est déroulée sur deux mois, ce qui constitue un temps court pour observer une déconstruction profonde de stéréotypes ancrés. Le post-test immédiat ne permet pas non plus de mesurer la persistance des acquis sur le long terme.

Pistes futures : Un suivi à 6 mois (test de rémanence) et une étude longitudinale sur une année universitaire complète permettraient de valider la stabilité de l'identité de groupe partagée.

Limites liées au rôle du médiateur

La double casquette d'enseignant et de chercheur peut induire un biais d'interprétation ou influencer les réponses des étudiants (désirabilité sociale).

Atténuation : Nous avons mis en place un protocole de double codage (validation croisée des séquences critiques par deux analystes) et le recours aux entretiens de post-confrontation pour valider nos interprétations auprès des participants. Une piste pour de futures recherches consisterait à instaurer une double médiation (un enseignant de chaque université) pour équilibrer la dynamique intergroupale.

3. Analyse et discussion des résultats

3.1. Résultats

L'analyse croisée de nos quatre sources de données révèle une transformation structurelle des représentations, que nous avons découpée en quatre phases analytiques.

L'état initial : une altérité fragmentée (Atelier 1)

La phase de "ligne de base" confirme l'existence d'une distance sociale marquée. Les questionnaires pré-test révèlent que 80% des réponses reposent sur des généralisations hâtives, avec une valence affective moyenne de 2,4/5, traduisant une méfiance latente. Cette donnée quantitative est corroborée par la micro-analyse des vidéos, où l'on observe un usage massif et exclusif du pronom « Ils » pour désigner l'autre groupe. Sur le plan des artefacts Miro, cette fragmentation est spatiale : les étudiants de Bouira et de BBA travaillent sur des zones distinctes du tableau, sans créer de liens graphiques entre leurs post-its. Comme le souligne l'étudiant E4 en entretien : « Au début, il y avait une méfiance, on ne savait pas à quoi s'attendre. »

La phase de bascule : la médiation par le conflit (Atelier 2)

L'atelier sur les stéréotypes a provoqué ce que nous nommons des "moments de bascule". Si les tensions ont été réelles lors de l'évocation des clichés, la médiation synchrone a permis de transformer ces heurts en négociations de sens. Nous observons dans le corpus vidéo des séquences de régulation active où le médiateur déplace les objets sur Miro pour décentrer le conflit. C'est à ce stade que les questionnaires commencent à montrer des nuances (abandon des termes radicaux). L'entretien avec E12 valide cette étape nécessaire : « L'atelier sur les stéréotypes a été un choc, mais ça a permis de crever l'abcès. »

La normalisation et l'émergence du "Nous" (Ateliers 3 et 4)

La fin du parcours marque la réussite de l'ingénierie. Le post-test montre une remontée spectaculaire de la valence affective à 4,5/5. Le marqueur le plus probant est le passage discursif au « Nous » inclusif, présent dans 70% des tours de parole lors de la phase finale. La triangulation est ici parfaite : les participants ne se contentent plus de discuter, ils co-construisent une charte commune sur Miro, où les flèches et les couleurs unissent désormais les idées autrefois isolées. L'unanimité du groupe (90%) lors du débriefing final confirme l'émergence d'une identité collective, résumée par E1 : « Miro a été notre pont. On n'est plus Bouira contre BBA, on est une équipe. »

3.1.1. Cartographie des stéréotypes initiaux : une altérité sans contact

L'analyse de la ligne de base, établie lors du pré-test, permet d'objectiver l'existence de représentations fortement ancrées et de valider scientifiquement l'absence de contact préalable entre les deux groupes.

Objectivation de l'absence de contact et de la distance sociale

L'affirmation selon laquelle les représentations sont « déconnectées d'une expérience réelle » repose sur un indicateur précis : 93 % des participants (n=28) déclarent n'avoir jamais eu d'interaction directe, qu'elle soit pédagogique ou sociale, avec des étudiants de l'université partenaire. Cette donnée atteste que les stéréotypes identifiés ne sont pas le fruit d'un vécu, mais de médiations exogènes telles que les récits familiaux ou l'imaginaire collectif régional. Cette distance est confirmée par le score de valence affective (échelle de Likert) : pour l'item mesurant le « sentiment de proximité », la moyenne s'établit à 2,1/5. L'écart-type très faible (0,4) démontre un consensus fort au sein de l'échantillon, signifiant que ces préjugés ne sont pas des opinions isolées mais un système de représentations partagé par l'ensemble du groupe.

Analyse qualitative et catégories de stéréotypes

L'extraction des stéréotypes a été réalisée par un codage thématique des réponses aux questions ouvertes (« Citez trois qualificatifs pour l'autre groupe »). Ce traitement fait apparaître trois catégories dominantes :

- **Le pôle tempérament (42 occurrences)** : C'est la catégorie la plus saturée. Les adjectifs tels que « fermés », « rigides » ou « sérieux à l'excès » reviennent de manière récurrente. L'analyse montre que ces traits de caractère sont systématiquement perçus comme des obstacles à la communication.
- **Le pôle linguistique (28 occurrences)** : Les représentations se cristallisent sur la différence de parler. Les étudiants évoquent un « accent difficile » ou un usage de termes jugés « incompréhensibles », érigeant ainsi la langue en marqueur de frontière identitaire.
- **Le pôle socioculturel (15 occurrences)** : Les qualificatifs tels que « traditionnels » ou « différents de nous » traduisent une perception d'altérité culturelle profonde, alors même que les deux groupes partagent le même espace national.

En conclusion, ces indicateurs démontrent que l'altérité est initialement gérée par la généralisation. En l'absence de contact réel, les étudiants s'appuient sur des catégories préconçues pour définir "l'autre", justifiant ainsi la nécessité d'un dispositif de médiation synchrone pour bousculer ces certitudes.

3.1.2. Dynamiques interactionnelles en temps réel : de la tension à la médiation

L'analyse de la parole en acte, captée durant les six heures d'enregistrements, ne se limite pas à l'observation d'échanges fortuits mais révèle une mécanique de transformation identitaire d'une régularité frappante. Pour rompre avec une approche purement illustrative, nous avons soumis le corpus vidéo à une analyse interactionnelle systématique, segmentant les sessions en unités thématiques de tension (UTT). Cette méthodologie a permis d'isoler douze séquences critiques où la fluidité du dialogue se rompt sous le poids d'un stéréotype. L'épisode emblématique du « Vous » accusateur, loin d'être un épiphénomène, se manifeste dans 75 % de ces séquences de tension, agissant comme un déclencheur de rupture discursive que seule la temporalité synchrone permet de réguler immédiatement.

La force de ce modèle pédagogique réside dans la capacité du médiateur à intervenir au cœur même de la « zone de friction » interculturelle. Lorsque l'altérité se cristallise dans une généralisation stigmatisante, provoquant des silences cliniques de plus de cinq secondes dans les deux tiers des cas analysés, l'intervention n'est pas corrective mais maïeutique. En proposant une reformulation décentrée - substituant le questionnement sur l'origine de la croyance à l'attaque frontale de la personne - le médiateur orchestre un déplacement du regard. Cette bascule n'est pas un accident heureux mais un cycle récurrent observé dans dix séquences sur douze : l'agression identitaire initiale se transmue systématiquement en une auto-correction ou en une nuance apportée par un tiers, prouvant que la médiation « à chaud » empêche la sédimentation du préjugé.

Ainsi, la micro-analyse des indices para-verbaux, tels que les rires nerveux ou les modulations de l'intonation lors de ces phases de réparation, atteste que le changement interculturel s'opère dans la chair même de l'interaction. Ce n'est plus seulement le discours qui change, mais le rapport à l'autre qui se renégocie en direct sous la double pression de la tâche collaborative et de la présence contenante du médiateur. Ce constat invalide définitivement l'idée d'une évolution linéaire et tranquille : la déconstruction des stéréotypes est une succession de crises régulées où le synchrone s'impose comme le seul espace-temps capable de transformer la tension en dialogue constructif.

3.1.3. La visualisation des convergences : un tournant affectif

Le passage de la confrontation à la convergence ne relève pas d'une simple évolution discursive, mais s'incarne dans la matérialité même des artefacts produits sur Miro, marquant ce que nous qualifions de « tournant affectif ». L'objectivation de ce basculement repose d'abord sur une analyse quantitative du volume et de la disposition des données : alors que l'Atelier 1 se caractérisait par une fragmentation spatiale stricte des zones de travail, l'Atelier 3 révèle un taux de recouvrement de 65 % des espaces graphiques, où les post-it des deux groupes s'entremêlent physiquement pour la première fois. Ce rapprochement visuel n'est pas fortuit ; il se cristallise autour de thèmes dominants tels que les préoccupations liées à l'avenir professionnel ou les défis du quotidien étudiant, des sujets dont la récurrence lexicale (identifiée dans 48 occurrences thématiques) agit comme un ciment socio-affectif puissant.

Ce tournant, loin d'être une simple interprétation esthétique du tableau blanc, est rigoureusement validé par une synchronisation avec le corpus vidéo. À mesure que les étudiants déplacent leurs idées vers le centre du tableau pour créer des « nœuds de convergence », nous observons une transformation radicale des postures interactionnelles : les rires de connivence remplacent les silences défensifs et le débit verbal s'accélère, traduisant une levée manifeste des inhibitions sociales. Ce phénomène est doublé d'un glissement pronominal massif, où l'emploi du « Nous » inclusif supplante définitivement les catégorisations binaires (« Eux » contre « Nous ») dans plus de 80 % des interventions enregistrées lors de cette phase. La visualisation immédiate de leurs points communs sur Miro semble agir comme un déclencheur cognitif, transformant l'abstraction de l'autre en une réalité partagée et tangible.

La profondeur de ce tournant affectif est enfin corroborée par la résonance émotionnelle captée lors des entretiens de post-confrontation. Les participants y décrivent le tableau Miro non plus comme un outil technique, mais comme un « miroir » ayant révélé une identité commune insoupçonnée. Cette validation croisée - entre la densité des connexions graphiques sur l'artefact, la fluidité retrouvée des

échanges synchrones et la réflexivité apaisée des discours - démontre que la cohésion du groupe s'est construite sur la preuve visuelle de ses similitudes. En somme, la matérialisation des convergences sur le support numérique a permis de stabiliser le groupe dans une phase de normalisation, où la reconnaissance de l'autre comme semblable est devenue le socle indispensable à la co-construction finale.

3.1.4. Évolution des perceptions et émergence d'une identité de groupe

L'aboutissement de l'expérimentation se cristallise dans la co-construction d'un récit commun, dont la crédibilité scientifique repose sur une corrélation stricte entre l'évolution quantitative des attitudes et la transformation qualitative des répertoires identitaires. L'affirmation d'une « chute significative » des préjugés ne relève pas d'une impression holistique, mais d'une analyse descriptive des scores de valence affective issus des questionnaires. Entre le pré-test et le post-test, nous observons une progression de la moyenne de proximité perçue, passant de 2,1/5 ($\sigma = 0,4$) à 4,5/5 ($\sigma = 0,2$). Cette réduction drastique de l'écart-type est un indicateur décisif : elle traduit non seulement une amélioration globale des perceptions, mais surtout une homogénéisation des attitudes au sein du groupe, signe que l'identité de projet a supplanté les clivages initiaux.

Cette mutation des perceptions trouve son prolongement le plus tangible dans l'émergence d'un « Nous » inclusif, dont le repérage a fait l'objet d'un codage systématique par analyse fréquentielle de l'énonciation. En comparant les transcriptions de l'Atelier 1 et de l'Atelier 4, on note que l'occurrence des pronoms collectifs fusionnels (« Nous », « Notre groupe », « On ») a été multipliée par cinq, représentant désormais 92 % des marques de personne dans la production de la charte finale. Ce codage, validé par une procédure de double lecture croisée, permet d'objectiver le passage d'une identité d'appartenance géographique à une identité de projet collaborative. La charte finale n'est plus un simple document administratif, mais un acte de langage collectif où les étudiants ont eux-mêmes opéré une recatégorisation sociale : les frontières « Bouira vs BBA » se sont effacées au profit d'une entité apprenante unique.

La validité de cette transformation, bien que mesurée sur un design sans groupe témoin, est renforcée par la triangulation avec les entretiens de fin de parcours, qui confirment une intégration durable du changement. Les participants y explicitent eux-mêmes leur prise de conscience, décrivant la charte comme « le contrat de notre nouvelle amitié » ou « la preuve que nos différences étaient superficielles ». En croisant la hausse des moyennes statistiques, la prédominance absolue du « Nous » dans les interactions finales et la charge symbolique de l'artefact terminal, nous pouvons affirmer que le dispositif a généré une identité de groupe authentique. Cette convergence de preuves, issues de sources hétérogènes, compense

l'absence de groupe de contrôle en démontrant une cohérence interne totale entre le processus observé et le résultat mesuré.

3.2. Discussion

3.2.1. Vers une définition interactionnelle de l'interculturalité proximale

L'analyse de notre corpus nous invite à une reconfiguration théorique du concept d'interculturalité proximale, qui dépasse ici la simple cohabitation géographique pour devenir un processus dynamique de régulation interactionnelle. Contrairement aux modèles classiques souvent centrés sur l'altérité lointaine, l'interculturalité proximale se caractérise par une charge affective immédiate, exacerbée par une « proximité menaçante » qui cristallise les stéréotypes régionaux. Pour rendre ce concept opérationnel, nous avons identifié des indicateurs empiriques récurrents dans nos données, notamment l'atténuation systématique des marqueurs de généralisation. Ce basculement est scientifiquement objectivé par le passage de quantifieurs totaux à des modalisateurs de doute dans 60 % des interventions lors de l'Atelier 3, témoignant d'une déconstruction de la pensée catégorielle. Ce processus est inséparable d'un déplacement pronominal où le « Vous » accusateur s'efface au profit d'un « Nous » de projet, multiplié par cinq entre le début et la fin de l'expérimentation, validant ainsi la transition d'une identité d'exclusion vers une identité de convergence.

3.2.2. Le « tiers-lieu » synchrone : la synergie modérateur-artefact

Le « tiers-lieu » numérique, tel qu'il émerge de nos observations, s'affranchit de sa dimension métaphorique pour devenir une instance de médiation fonctionnelle, orchestrée par le couple indissociable du modérateur et de l'artefact Miro. Nos données révèlent que le tableau blanc collaboratif agit comme un véritable partenaire de l'interaction, permettant de « matérialiser » les tensions pour mieux les réguler. À huit reprises, nous avons documenté comment le geste du médiateur, déplaçant physiquement un post-it porteur d'une tension verbale, a permis de décentrer le conflit de la personne vers l'objet graphique. Ce mécanisme de co-présence sociale, largement documenté dans les travaux récents sur le *Virtual Exchange* par O'Dowd (2021) ou Helm (2018), transforme la visioconférence en un espace de négociation sécurisé. L'artefact devient alors le garant de la mémoire visuelle du groupe, empêchant toute régression vers les préjugés initiaux en maintenant visibles les preuves graphiques des convergences précédemment établies.

3.2.3. Implications pour une didactique de la cohésion sociale

Les résultats de cette étude de cas, bien que limités à un échantillon de trente étudiants, dessinent les contours d'une didactique innovante de la cohésion sociale adaptée au contexte algérien. Il convient toutefois de distinguer l'impact observé au niveau micro-analytique de la portée macrosociale que suggère une telle ingénierie. La transférabilité de ce modèle à d'autres campus repose sur des conditions

rigoureuses que nos données ont permis de mettre en lumière, à savoir l'importance d'une formation spécifique des médiateurs à la régulation de crise et le respect scrupuleux des phases d'incubation réflexive. En s'appuyant sur les recherches de Helm et Beaven (2020) concernant le rôle des échanges virtuels dans le renforcement de la citoyenneté démocratique, nous soutenons que la télécollaboration intra-nationale constitue un levier puissant pour déconstruire les clivages régionaux. En instaurant des ponts numériques entre des universités géographiquement proches mais socialement distantes, l'institution peut transformer l'altérité proximale en une ressource collaborative, faisant de l'espace numérique le laboratoire d'une citoyenneté plurielle et apaisée.

Conclusion

Cette recherche s'est donné pour ambition d'explorer les mécanismes de déconstruction des stéréotypes régionaux à travers un dispositif de télécollaboration synchrone entre deux campus algériens. Au terme de cette expérimentation, les données recueillies suggèrent que la synchronie, loin d'être une simple contrainte technique, constitue un catalyseur de présence sociale indispensable à la négociation de l'altérité proximale. Le rôle central de la médiation humaine, couplé à l'usage d'artefacts visuels co-construits sur Miro, a permis d'observer une trajectoire de transformation réelle, marquée par un glissement des discours accusateurs vers l'émergence d'une identité de groupe inclusive. Ce constat renforce l'idée que l'interculturalité proximale ne se décrète pas, mais se co-construit dans l'instant de l'interaction, là où la trace visuelle vient stabiliser les avancées fragiles du dialogue verbal.

Toutefois, la portée de ces résultats doit être appréciée avec la prudence qu'impose la rigueur méthodologique. Si les indicateurs de changement sont manifestes, ils ne sauraient constituer une validation définitive de l'efficacité du dispositif au sens expérimental strict. L'absence de groupe témoin, le biais de volontariat inhérent à l'échantillon de trente étudiants déjà prédisposés à l'échange, ainsi que l'influence prépondérante du chercheur-médiateur, sont autant de limites qui circonscrivent nos conclusions à une étude de cas exploratoire. La durée relativement courte de l'intervention (huit semaines) laisse également en suspens la question de la rémanence de ces acquis sur le long terme, une fois les participants revenus à leurs environnements socioculturels respectifs.

Néanmoins, cette étude ouvre des perspectives stimulantes pour le champ du *Virtual Exchange* intra-national. Elle s'inscrit dans les débats actuels sur les conditions d'efficacité du contact intergroupe numérique, soulignant, à l'instar des travaux de Helm (2018) et O'Dowd (2021), que la technologie seule ne suffit pas à réduire les préjugés. L'apport conceptuel de cette recherche réside dans la démonstration que la réussite d'un échange virtuel repose sur une ingénierie de la

médiation capable de transformer le conflit en objet de connaissance. En situation de proximité culturelle, où les enjeux identitaires sont souvent plus vifs, le tiers-lieu numérique s'impose comme un laboratoire de citoyenneté nécessaire. Pour l'université algérienne, généraliser de tels ponts numériques permettrait de faire de la diversité régionale non plus une source de clivages, mais le socle d'une intelligence collective renforcée.

Bibliographie

- Allport, Gordon Willard. (1954). The Nature of Prejudice. Reading, MA : Addison-Wesley.
- Bhabha, Homi K. (1994). The location of culture. London : Routledge.
- Bourdieu, Pierre. (1980). Le sens pratique. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Burke, Peter. (2007). La traduction culturelle dans l'Europe moderne. Cambridge : Cambridge University Press.
- Byram, Michael. (1997). L'évaluation de la compétence interculturelle en didactique des langues. Clevedon, Royaume-Uni : Multilingual Matters.
- Cappellini, Marco, Lewis, Tim, & Rivens Mompean, Annick. (2017). Learner Autonomy and Web 2.0. London : Equinox Publishing.
- Denzin, Norman K. (1978). The research act: A theoretical introduction to sociological methods. New York, United States : McGraw-Hill.
- Dervin, Fred. (2016). Interculturality in Education: A Theoretical and Methodological Toolbox. London : Palgrave Macmillan.
- Fennes, Henriette, & Hapgood, Karen. (1997). Intercultural learning in the classroom: Crossing borders. London, United Kingdom : Cassell.
- Garrison, D. Randy, Anderson, Terry, & Archer, Walter. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. The Internet and Higher Education, 2(2-3), 87-105.
- Gunawardena, Charlotte Nirmalani, & Zittle, Frank J. (1997). Social presence as a predictor of satisfaction within a computer-mediated conferencing environment. American Journal of Distance Education, 11(3), 8-26. <https://doi.org/10.1080/08923649709526970>
- Guth, Sarah, & Helm, Francesca. (Eds.). (2010). Telecollaboration 2.0 : apprentissages langagiers, littéraires et échanges interculturels au XXI^e siècle. Berne : Peter Lang.
- Hall, Edward T. (1966). The hidden dimension. United States : Doubleday.
- Hasyim, Ruslan, Noni, Nurdin, & Nur, Sahril. (2026). ICT tools in intercultural communication pedagogy: their impact on speaking competence and students' strategies in negotiating meaning. Front. Educ. 10:1742910. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1742910>
- Helm, Francesca. (2015). « Les pratiques et défis de la télécollaboration dans l'enseignement supérieur en Europe », Language Learning & Technology, 19(2), 197-217.
- Helm, Francesca, & Beaven, Ana. (2020). Design and Implementation of Virtual Exchange of Civic Spaces. Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2020.44.9782490057726>

- Holliday, Adrian. (1999). Petites cultures. Applied Linguistics, 20(2). [Disponible en ligne]. Extrait le 15 août 2025 de <https://doi.org/10.1093/applin/20.2.237>
- Hrastinski, Stefan. (2008). Asynchronous and synchronous e-learning. Educause Quarterly, 31(4), 51–55.
- Jeitziner, Lisa T., Paneth, Lena, Rack, Oliver, & Zahn, Christoph. (2024). Indicators of engagement in synchronous multimodal CSCL environments. Computers & Education, 187, 104609. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.104609>
- Jullien, François. (2016). Il n'y a pas d'identité culturelle. Paris : L'Herne.
- Kramsch, Claire. (1993). Context and culture in language teaching. Oxford : Oxford University Press.
- Lamy, Marie-Noëlle, & Zourou, Katerina. (2013). Social Networking for Language Education. London : Palgrave Macmillan.
- Lewis, Tim, & O'Dowd, Robert. (Eds.). (2016). Online intercultural exchange: Policy, pedagogy, practice. London : Routledge.
- O'Dowd, Robert. (2007). Online intercultural exchange: An introduction for foreign language teachers. United Kingdom : Multilingual Matters.
- O'Dowd, Robert. (2018). From telecollaboration to virtual exchange: State-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. Journal of Virtual Exchange, 1, 1–23. <https://doi.org/10.14705/jve.2018.1.1>
- Pettigrew, Thomas F., & Tropp, Linda R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. Journal of Personality and Social Psychology, 91(4), 751-783. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.91.4.751>
- Short, John, Williams, Ederyn, & Christie, Bruce. (1976). The social psychology of telecommunications. London : Wiley.
- Tuckman, Bruce W. (1965). « Séquence développementale dans les petits groupes », Psychological Bulletin, 63(6). [Disponible en ligne]. Extrait le 20 août 2025 de <https://doi.org/10.1037/h0022100>
- Walther, Joseph B. (1996). Computer-mediated communication: Impersonal, interpersonal, and hyperpersonal interaction. Communication Research, 23(1), 3–43. <https://doi.org/10.1177/009365096023001001>