



**HAL**  
open science

# (Re)penser la mobilité au prisme de l'appropriation langagière et interculturelle avec les étudiants

Shuman Jiao

## ► To cite this version:

Shuman Jiao. (Re)penser la mobilité au prisme de l'appropriation langagière et interculturelle avec les étudiants. *Etudes en didactique des langues*, 2020, *Voyages, parcours & cheminements / Travels, journeys & pathways*, 35, pp.87-108. hal-04011683

**HAL Id: hal-04011683**

**<https://ut3-toulouseinp.hal.science/hal-04011683v1>**

Submitted on 2 Mar 2023

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

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

# **(Re)penser la mobilité au prisme de l'appropriation langagière et interculturelle avec les étudiants**

*Shuman JIAO*

Doctorante, EA 2288 DILTEC, Université de la Sorbonne Nouvelle

---



## **INTRODUCTION**

En Chine, la mobilité étudiante encadrée<sup>1</sup> est une stratégie multidimensionnelle adoptée par l'État depuis les années 90 pour faire face aux défis que posent les circonstances mondiales. Elle est une composante centrale de l'internationalisation des universités et ses vocations se sont enrichies face aux nouveaux impératifs diplomatiques et économiques<sup>2</sup>. À la lecture des discours relevant de ces politiques éducatives, nous constatons que la mobilité étudiante est associée à des objectifs formatifs sur trois dimensions: professionnelle, interculturelle et plurilingue. Il s'agit alors de développer les compétences des étudiants pour qu'ils puissent contribuer à l'économie mondialisée du pays, reconnaître les valeurs plurielles, coopérer et négocier dans des situations interculturelles, traiter des problèmes complexes à l'appui des connaissances interdisciplinaires et, enfin, assumer un rôle de médiateur langagier et culturel. Cependant, en contraste avec cette focalisation sur les valeurs formatives de la mobilité, cette compétence de médiation n'est pas pour autant vue comme un objet didactique. Même dans l'enseignement supérieur du français, où au moins 70% des universités dotées d'une spécialité de français proposent des programmes de mobilité dans des pays francophones (Bel, 2017), les médiations didactiques autour de la mobilité (Molinié & Moore, 2020) préoccupent encore fort peu les acteurs chinois.

C'est dans ce contexte que nous avons mené une recherche-action (Berthon, 2010) à l'Université de Xiamen en Chine. Il s'agit d'une université de premier rang national qui se situe à Xiamen, ville côtière au sud-est de la Chine. Nous avons tout d'abord effectué une enquête par entretiens compréhensifs et semi-directifs auprès de deux enseignants et de 25 étudiants, âgés entre 20 et 23 ans, de différentes

---

<sup>1</sup> Nous définissons la mobilité étudiante encadrée comme un déplacement international effectué volontairement par un étudiant ou un groupe social à des fins d'apprentissage, dans le cadre des programmes de coopération bilatérale.

<sup>2</sup> Par exemple, la politique diplomatique "Communauté de destin pour l'humanité" impose les réformes conceptuelles de l'internationalisation; ou encore l'initiative économique des "Nouvelles routes de la soie" entraîne une demande urgente de futurs travailleurs expatriés.

promotions ayant effectué un séjour encadré en France (les étudiants du département peuvent effectuer un séjour pendant leur troisième année d'études). Puis, à partir de l'analyse de ces entretiens, nous avons mis en place successivement deux interventions didactiques. Toutes deux (une première fois en 2018 et une seconde en 2019) ont été organisées dans le cadre d'un cours optionnel intitulé "Éducation française". Ces actions de recherche ont bénéficié du soutien institutionnel et de la coopération pédagogique avec les professeurs de notre terrain. S'agissant des rapports entre les deux interventions, elles diffèrent moins sur les objectifs d'enseignement que sur la conception du dispositif. Dans la seconde, la co-construction avec les étudiants a été mise en relief. Nous l'expliquerons dans la partie des choix didactiques.

La recherche-action a concerné des étudiants spécialisés en français. L'objectif est de comprendre leurs expériences de mobilité et, à partir de là, de proposer des interventions pédagogiques contextualisées, d'où la mise en place en 2019 d'un dispositif pédagogique, centré sur la réflexivité. Il consiste à faire (re)penser aux étudiants la mobilité ainsi que ses rapports avec l'appropriation langagière et interculturelle, dans un espace relationnel de co-construction.

En quoi ce renouvellement des représentations est-il nécessaire dans la préparation des étudiants à la mobilité? Quel rôle la réflexivité joue-t-elle dans ce renouvellement? Quels impacts réels le dispositif produit-il sur les étudiants?

Nous tenterons de répondre à ces questions au moyen d'un retour critique sur cette pratique. À cette fin, nous présenterons et justifierons tout d'abord nos choix didactiques et nos fondements théoriques. Ensuite, nous présenterons le dispositif en question pour, finalement, montrer le résultat de notre analyse interprétative, basée sur un croisement des productions écrites, des cours enregistrés et des entretiens avec les étudiants.

## **DES PROBLÈMES IDENTIFIÉS AUX CHOIX DIDACTIQUES**

En plaçant la mobilité étudiante encadrée dans une perspective systémique (Donnadieu et *al*, 2003) qui implique un ensemble d'enjeux, de discours, de représentations des acteurs et co-acteurs (Gohard-Radenkovic, 2009) à différentes échelles (macro-sociale, méso-institutionnelle et micro-individuelle), nous avons situé notre terrain de recherche dans le département de français de cette université et mené des entretiens avec les étudiants et les enseignants. Cette enquête nous a permis d'entendre les voix des acteurs qui se sont confrontées et complétées, de même que d'identifier les rôles et objectifs de nos interventions pédagogiques. Comme le soulignent nombre de chercheurs (Abdallah-Preteille, 2008; Anquetil, 2006; Papatsiba, 2003), une didactique des mobilités suppose la préparation non seulement langagière et culturelle mais aussi cognitive, psychologique et pratique. Dans notre dispositif en amont de la mobilité, nous avons effectué des choix didactiques et théoriques, à partir des problèmes repérés sur le terrain.

## Prise en compte des éléments contextuels

### *Apports limités des expériences de mobilité*

Si la mobilité revêt une grande ampleur dans l'enseignement du français en tant que spécialité, c'est que le séjour linguistique est largement reconnu comme bénéfique par les acteurs du domaine. Les étudiants ayant vécu la mobilité dans le cadre de cette étude ont confirmé qu'améliorer le niveau de français et développer les compétences interculturelles constituaient les raisons premières de leur départ. Mais les entretiens révèlent qu'ils ne sont pas tous parvenus à faire fructifier leurs expériences de mobilité.

Tout d'abord, contrairement à leur adaptation progressive en milieux formels, ils ont rencontré davantage de problèmes dans les milieux informels. Certains ont souligné leurs difficultés permanentes à s'approprier de nouvelles modalités de socialisation et d'individualisation, ce qui a entravé leurs contacts de proximité avec les autochtones et les étudiants d'autres cultures et, de ce fait, diminué les occasions d'échanges. Ensuite, les expériences ne sont pas un gage de développement des compétences interculturelles. La vision civilisationnelle de l'interculturel qu'ils ont généralement adoptée dans les rencontres ne suffisait pas pour agir car les éléments complexes d'interactions ne pouvaient plus se réduire à de simples explications culturelles ou ethniques (Dervin, 2011). Il leur manquait également des savoir-faire et savoir-être leur permettant de se décentrer pour interpréter et analyser les cadres de référence des autres, dans des situations d'incompréhension, et notamment les stéréotypes sociétaux et politiques.

### *Absence de valorisation humaniste de la mobilité*

Un autre problème majeur réside dans le fait que, sur notre terrain de recherche, la mobilité semble en déclin par manque de valorisation sociale et institutionnelle. En effet, fortement influencés par la logique dominante du marché des études à l'étranger qui vend la rentabilité d'un investissement éducatif, certains étudiants, lorsqu'ils font leur choix de mobilité ou d'immobilité, attachent de plus en plus d'importance aux critères pragmatiques, calculables et certifiables faisant partie de la rentabilité sociale<sup>3</sup>. Toutefois, ces critères peuvent aller à l'encontre de la mobilité, caractérisée par l'incertitude, l'imprévisibilité et le risque, alors que c'est justement là que se trouvent des potentialités formatives.

Ce phénomène révèle alors deux paradoxes plus profonds: *primo*, si les visées pragmatiques de la mobilité sont privilégiées dans les discours politiques, les institutions se contentent de jouer un rôle mineur dans l'accompagnement didactique. La valorisation de la mobilité reste symbolique. *Secundo*, ce qui importe

---

<sup>3</sup> Par exemple, le classement mondial des universités, un excellent Grade Point Average (moyenne pondérée cumulative), les connaissances nécessaires pour les concours de Master et la compétitivité professionnelle. Certes, nous ne dévaluons pas l'immobilité avec la pleine conscience qu'elle n'est pas synonyme d'immobilisme et que les critères pragmatiques jouent souvent un rôle décisif dans les différents types de sélection des étudiants. Cependant, il s'avère nécessaire de les aider à comprendre la mobilité dans sa complexité et à développer leur posture critique vis-à-vis de celle-ci.

le plus, c'est que les visées humanistes sont aussi soulignées dans les discours politiques. Ces deux types de visée composent une idéologie complexe. En effet, une expérience de mobilité est censée augmenter les compétences générales et la compétitivité des étudiants dans un marché mondialisé. Elle est aussi considérée comme bénéfique pour développer la citoyenneté mondiale des étudiants, leur posture de médiateurs interculturels, ainsi que pour favoriser la compréhension interpersonnelle. À ceci s'ajoute une autre dimension humaniste, ancrée dans la discipline du français de spécialité: le nouveau référentiel national<sup>4</sup> (Association Chinoise des Professeurs de Français, 2020) insiste sur une "éducation par les langues-cultures"<sup>5</sup>, dans le sens où ces dernières ouvrent l'accès au développement de l'individu, permettant de se transformer, de s'ouvrir à l'Autre et de mieux se connaître. Par ailleurs, les compétences interculturelles sont placées au cœur de l'objectif de la mobilité et considérées *a priori* comme une composante de la culture personnelle. Cependant, le manque de médiations didactiques sur ce terrain pédagogique risque d'écarter certains étudiants des intérêts humanistes qui semblent moins pensables et valorisables avant leur départ.

### ***Nécessité des réflexions et des actions collectives avec les étudiants***

Étant donné qu'il n'y a pas de consensus social et institutionnel (notre terrain de recherche) sur la nécessité de la didactique des mobilités au sein du département, il convient d'instaurer des espaces favorables à la co-construction des réflexions et des actions autour de la mobilité. En cela, les étudiants constituent des acteurs majeurs à solliciter. Cette nécessité de co-construction s'est aussi affirmée dans l'analyse de notre première intervention didactique: les étudiants participants, après un séjour de quelques mois, ont évalué le dispositif principalement selon l'utilité immédiate des connaissances transmises en cours. Malgré nos actions pédagogiques, leurs représentations de la mobilité n'ont pas beaucoup évolué. Ceci est probablement dû à notre positionnement de transmetteur et de conseiller qui a laissé peu de place à l'expression et à la confrontation de leurs réflexions personnelles sur la mobilité. En outre, parmi les seize inscrits dans cette formation, deux seulement envisagent un départ immédiat. En revanche, une mobilité, académique ou professionnelle, figure dans leurs projets personnels. Pour ces raisons, au lieu de transmettre des connaissances pratiques pour un prochain séjour, nous avons préféré mettre l'accent sur la prise de conscience des étudiants afin d'encourager leurs réflexions constantes sur leurs expériences de mobilité et leur appropriation.

---

<sup>4</sup> Il s'agit du *Cadre chinois commun de référence pour l'enseignement/apprentissage supérieur du FLE en Chine*, publié en 2020. Puisqu'il n'existe pas de traduction officielle de l'intitulé, nous reprenons celle de Fu (2015), l'un des auteurs du programme.

<sup>5</sup> Fu (2015), en se référant à Galisson (2002), a souligné ce principe majeur dans la conception du programme.

## Choix didactiques et fondements théoriques

### *Conscientisation nécessaire pour un changement de perspective*

Nous nous sommes appuyée sur la perspective de l'appropriation de Castellotti (2017) pour concevoir le développement expérientiel des étudiants sur les plans langagier et interculturel. À l'apprentissage qui est plutôt unifié, planifié et évalué, nous préférons l'appropriation pour caractériser ce développement, parce qu'elle rend compte d'un processus qui est, non plus programmé, mais qui implique "des réalisations partielles, situées, contingentes, instables et diversifiées" (*ibid.*: 49). Elle se rapporte aussi à la transformation des étudiants, due à leurs expériences personnelles, et se réalise notamment dans "la relation à d'autres" (*ibid.*). D'ailleurs, cette perspective sous-entend la prise en compte de leur parcours et de leur projet, conformément aux situations de mobilité: étant donné que de nombreux éléments différents interviennent dans les expériences personnelles des étudiants, il est préférable de les doter des ressources favorables à leur gestion autonome de cette appropriation.

Les étudiants doivent prendre conscience de ce changement de perspective pour qu'ils puissent prévoir des différences entre les deux milieux de leurs études du français: l'un en Chine, hautement scolaire, l'autre en mobilité, où toutes sortes d'expériences de la vie quotidienne constituent des occasions d'appropriation langagière et interculturelle. C'est à partir de cette conscientisation que les étudiants peuvent se préparer à leurs futures expériences de mobilité de manière plus ciblée. Ainsi, il importe qu'ils se décentrent de leurs anciennes représentations fortement influencées par les constructions institutionnelles qui prennent les langues et les cultures comme objets scolaires pour, ensuite, se recentrer sur les expériences de langues et de cultures en lien avec les relations interpersonnelles, les questionnements identitaires, la fréquentation de l'altérité.

Comment la conscientisation peut-elle avoir lieu? Il nous semble primordial de nous baser sur leur parcours personnel. En effet, même s'ils apprennent le français en Chine, cela ne signifie pas qu'ils sont dépourvus de ce type d'expériences. Au contraire, étant donné que la Chine est un pays multilingue, chacun possède un répertoire plurilingue, appartient à divers groupes langagiers, établit des rapports singuliers aux langues et vit des rencontres interculturelles. Si les étudiants en ont été informés dans leur propre parcours, cela n'a quasiment jamais été explicité dans un cours de langue. Nous avons donc émis l'hypothèse qu'ils peuvent, avec de nouvelles visions introduites en cours et en revenant sur leurs expériences antérieures, renouveler leurs représentations de l'appropriation langagière et interculturelle et de la mobilité ainsi que des rapports entre les deux, modifier leurs relations à ces expériences et en tirer de nouvelles connaissances, ce qui leur permettra de mieux se projeter vers les futures mobilités.

### *Nouvelles visions à introduire*

Quelles nouvelles visions conviendrait-il d'introduire? Conformément à la perspective d'appropriation, nous avons opté pour les trois visions suivantes.

### *Mobilité: élargie et existentielle*

D'une part, nous considérons la mobilité étudiante encadrée comme inscrite dans la continuité des expériences de mobilité polymorphe des étudiants. Cette vision leur permet de prendre conscience de l'influence d'une expérience sur une autre, ainsi que de leur capital de mobilité<sup>6</sup>. D'autre part, s'agissant de la définition, nous nous référons à Coste & Cavalli (2018) qui adoptent une vision élargie tout en soulignant le rôle central de l'altérité dans la mobilité. Selon eux, la mobilité est un déplacement qui peut être non seulement effectif, virtuel, mais aussi métaphorique, symbolique (imaginaire, axiologique, culturel, affectif, cognitif), provoquant un changement d'état dans les représentations, les perceptions, les connaissances, la prise de conscience et les nouveaux repères, valeurs, comportements ou manières d'être (*ibid.*). Cette conception peut inciter les étudiants à noter les formes de mobilité significatives qui les ont influencés sur le plan langagier et interculturel et à réfléchir de nouveau sur leurs attentes personnelles en termes de changement au gré de leurs futurs séjours.

### *Plurilinguisme: tremplin pour penser la langue dans sa dimension relationnelle*

Sur le plan langagier, nous nous référons à la vision de la langue fondant la perspective de l'appropriation, "les langues comme expérience du monde (perception-interprétation-relation): les LE [langues étrangères] sont d'abord autres, opaques et c'est cette opacité qui déclenche l'interprétation, provoque la rencontre et permet la relation" (Castellotti, 2017: 90). Cependant, cette dimension relationnelle des langues étrangères (le français en l'occurrence) n'est pas toujours évidente dans l'immédiat pour les étudiants puisqu'elles ont été prises, pendant longtemps, au sens strict dans les apprentissages scolaires. Il est probable qu'en comparaison avec le français, les dialectes, le mandarin standard et même l'anglais présentent davantage un rôle de marqueur identitaire et procurent plus d'expériences relationnelles. Ainsi, nous recourons au plurilinguisme<sup>7</sup>, au prisme duquel les étudiants peuvent considérer leurs langues dans un ensemble et transférer leurs expériences d'une certaine langue dans la compréhension de celles des autres.

---

<sup>6</sup> Murphy-Lejeune (2003) fait référence à la sociologie de reproduction fondée par Bourdieu et élabore la notion de "capital de mobilité". Celle-ci englobe quatre composantes: "l'histoire familiale et personnelle, les expériences antérieures de mobilité à l'étranger, liées aux compétences linguistiques acquises, les expériences d'adaptation et enfin certains traits de personnalité" (Vaniscotte, Houguenague & West, 2003: 47).

<sup>7</sup> Nous faisons toujours référence à Castellotti pour comprendre cette notion. Selon cette auteure, un plurilingue désigne celui qui peut tirer avantage de la pluralité et de l'hétérogénéité de ses expériences langagières et modifier sa manière d'être en langues, aux langues et aux autres (Castellotti, 2017: 172-174).

### *L'interculturel dans des rencontres interculturelles*

Nous adhérons à un interculturel dialogique centré sur l'*inter*, qui est une dynamique de mise en relation, de configuration du sens dans les confrontations et les interprétations des interlocuteurs, qui souligne la singularité de la personne, qui reconnaît également l'impossibilité de tout comprendre (Abdallah-Preteille, 1996).

Ces visions, au lieu d'être directement imposées aux étudiants, ont été investies tant dans notre conception du dispositif, des supports et des activités que dans notre animation des discussions libres avec eux.

Parallèlement, nous insistons sur la dimension co-constructive de ce dispositif. Nous nous inspirons en cela de l'idée de Molinié (2015: 139-140), d'après qui

la classe de langue peut permettre l'établissement de relations de communication entre porteurs de cultures à condition de mener des projets dialogiques et d'instaurer une relation altéritaire qui se construit dans le groupe lui-même, en impliquant chacun dans un processus de production.

La co-construction favorise donc la manifestation, en cours de langue, des différences dans les parcours, les perceptions et interprétations des étudiants, de même que la mise en avant de leur altérité. Autrement dit, en expérimentant l'altérité, ces derniers peuvent transformer leurs relations aux autres, par leurs expériences linguistico-culturelles subjectivement reconstruites dans ce cours. Cette altérité s'avère d'autant plus importante que, dans le contexte chinois, les discours politiques privilégient une vision culturaliste<sup>8</sup> de l'interculturel et une conception de la culture au sens *national*. La manifestation des différences interpersonnelles des étudiants, qui partagent la même appartenance *nationale*, permettrait ainsi d'illustrer la diversité de chacun, la complexité de l'interculturel ainsi que l'impossibilité de réduire l'autre à sa seule dimension ethnique, locale ou régionale.

En faveur de cette co-construction, nous nous sommes positionnée comme un individu dialogueur qui fournissait des pistes de réflexion et d'interprétation construites sous l'influence de ses références scientifiques, de ses expériences et de son parcours personnel. Ce retrait de la position dominante est crucial pour instaurer un espace relationnel en cours, libérer les paroles des étudiants et mettre en scène l'intersubjectivité de chacun.

### ***Réflexivité comme vecteur et comme but***

Comment accompagner les étudiants dans leur décentration et leur recentrage? La réflexivité joue là un rôle considérable. Nous la comprenons comme "retour du sujet sur l'objet par lequel le sujet se tourne vers ses propres opérations pour les soumettre à une analyse critique" (Vandenberghe cité dans Bibauw & Dufays, 2010: 13-16). Elle permet ainsi au sujet de prendre conscience de ses relations à cet objet, d'évaluer ses actions et de renouveler ses représentations.

À cette fin, nous avons eu recours principalement à l'approche biographique comme modalité pédagogique de base, en raison de sa force de décentration.

---

<sup>8</sup> Abdallah-Preteille (2003: 13) définit le culturalisme comme "une prétention à la connaissance d'autrui par le biais de la connaissance de sa culture considérée alors comme un objet figé".

Perregaux (2006), dans son analyse des biographies, remarque que trois types de décentration peuvent opérer: la décentration narrative, due à la prise de distance dans la narration et aux choix réflexifs des événements à raconter; la socio-décentration impliquant une socialisation qui réside dans la confrontation des biographies; la décentration libératrice en tant que résultat des deux premières, prise au sens de libération des représentations originaires du biographe.

Le recentrage peut aussi passer par l'approche biographique. Il convient de souligner le dynamisme évolutif des biographies, comme le constatent Baroni & Jeanneret (2011: 114-115).

[L]a biographie langagière est d'abord l'occasion, dans son actualité propre, de produire une remise en question du récit de soi et une refondation de son histoire personnelle. Il faut donc insister sur ce caractère dynamique de la biographie langagière, dont chaque nouvelle version vient déplacer les enjeux du passé au lieu de les fixer dans une version définitive.

Ainsi, dans notre dispositif, nous avons demandé aux étudiants, au début de la formation, de relater leur parcours langagier. Ils ont été ensuite invités à enrichir cette première version de leur biographie en rajoutant successivement des expériences significatives de la mobilité et des rencontres interculturelles, suivant un travail réflexif thématique (plurilinguisme – mobilité – interculturel). Si le double mouvement de décentration et de recentrage a pu être conjointement mis en œuvre à travers la confrontation (des expériences, représentations, points de vue, etc.), le retour sur leur biographie, sur leur parcours, a permis alors d'asseoir les nouvelles réflexions et d'actualiser leur histoire personnelle. Ce recentrage est donc censé se présenter sous deux aspects. Le premier porte sur la construction d'une représentation de soi autonome qui se positionne par rapport à soi-même, à des groupes sociaux et à ses expériences altéritaires, en tant qu'acteur social, réflexif et existentiel (De Gaulejac, 2009: 25). Le second concerne le questionnement réflexif sur l'appropriation langagière et interculturelle en mobilité que les étudiants ont déjà déclenchée à travers les activités du cours et qu'ils devront réinvestir durant les nouvelles expériences. Ces deux aspects sont aussi constitutifs d'une posture de projection vers les futures mobilités.

Il faut souligner que la posture réflexive est un objectif de formation en soi. Nous adhérons à l'idée de Castellotti & Huver (2012), pour qui la compétence de mobilité est, de prime abord, une compétence de transformation réflexive de l'expérience. Pour qu'une expérience de mobilité soit investie et rentabilisée, il faut qu'une articulation entre l'expérientiel et le cognitif s'opère. La réflexivité est décisive dans ce processus de conscientisation, faisant ainsi partie intégrante de cette compétence. Elle sert à élaborer des connaissances issues de toutes situations d'incertitude, de conflits, de problèmes, à mener des réflexions rétrospectives, à évaluer les besoins langagiers ou culturels et à émettre de nouvelles hypothèses. Ainsi, dans le cadre de cette formation, il s'agissait de développer la réflexivité des étudiants à travers une expérience réflexive vécue en cours.

## PRÉSENTATION DU DISPOSITIF CO-CONSTRUIT AVEC LES ÉTUDIANTS

Notre dispositif comportait deux objectifs. Le premier, par rapport aux étudiants, était de renouveler leurs représentations, développer leur posture réflexive permettant de gérer leur appropriation langagière et interculturelle en mobilité et de favoriser une reconnaissance de soi, en vue d'une meilleure projection vers leurs futures mobilités. Le second objectif, également en lien avec l'élaboration de notre terrain de recherche où les acteurs s'influencent, consistait à enrichir des réflexions collectives à l'égard de la mobilité et à valoriser ses visées humanistes. Ces deux objectifs se déploient sur trois plans de la manière suivante.

- *Sur le plan langagier*: les étudiants assument une posture plurilingue, prennent conscience de leur appropriation langagière en dehors du cours et réfléchissent sur les stratégies à mettre en œuvre durant leur mobilité.

- *Sur le plan de la mobilité*: ils se rendent compte de leur capital de mobilité, construisent leurs rapports singuliers entre la mobilité et l'appropriation langagière et interculturelle et se projettent vers de futures mobilités;

- *Sur le plan interculturel*: en renonçant à une vision culturaliste<sup>9</sup> de l'interculturel, ils sont capables d'analyser et d'interpréter les situations interculturelles et de se projeter dans les espaces qu'ils se représentent comme marqués par diverses formes d'altérité.

À partir de là, nous avons conçu le dispositif autour de trois thèmes – plurilinguisme, mobilité et interculturel (cf. Figure 1) – dans le cadre d'un cours intitulé "Éducation française", de vingt heures réparties en cinq semaines. Seize étudiants y étaient inscrits, dont onze en 1<sup>re</sup> année et cinq en 2<sup>e</sup> année. Leurs niveaux de français variaient entre A2 et B1. Dans le cadre du cours, les étudiants pouvaient choisir le français ou le mandarin comme langue de communication. Quant à la rédaction de leur biographie, ils ont été invités à utiliser au maximum le français et d'autres formes multimodales pour s'exprimer.

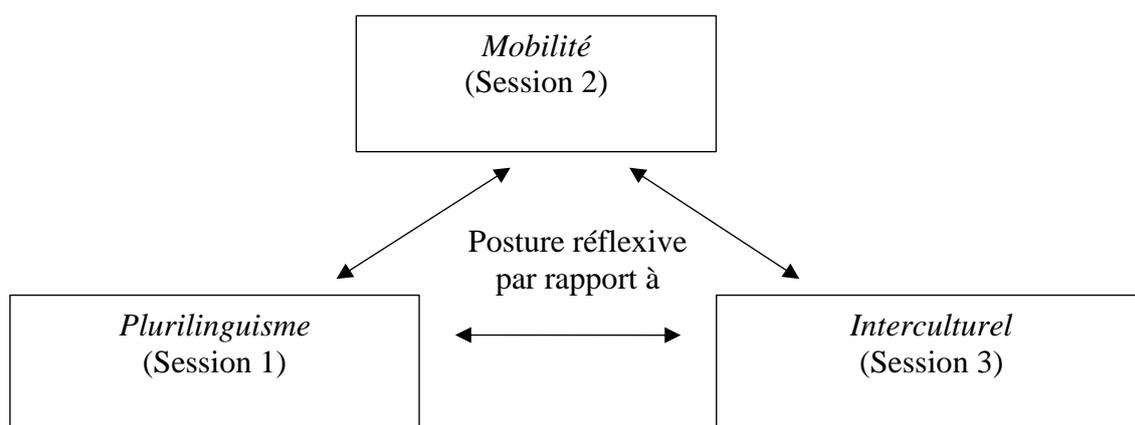


Figure 1 – Dispositif autour de trois thèmes

<sup>9</sup> Abdallah-Preteceille (2003: 13) définit le culturalisme comme "une prétention à la connaissance d'autrui par le biais de la connaissance de sa culture considérée alors comme un objet figé".

Le dispositif comprenait quatre sessions (une session hebdomadaire de quatre heures par thème). Dans la session zéro, les étudiants devaient écrire leur biographie langagière (version zéro), après avoir écouté celles des enseignants<sup>10</sup>, avec la consigne suivante: “Prends l’exemple des enseignants, écris ta biographie langagière. Parle de ta biographie avec tes camarades dans ton groupe”. Puis, à partir de la session 1, s’est déroulée une organisation en boucle (cf. Figure 2).

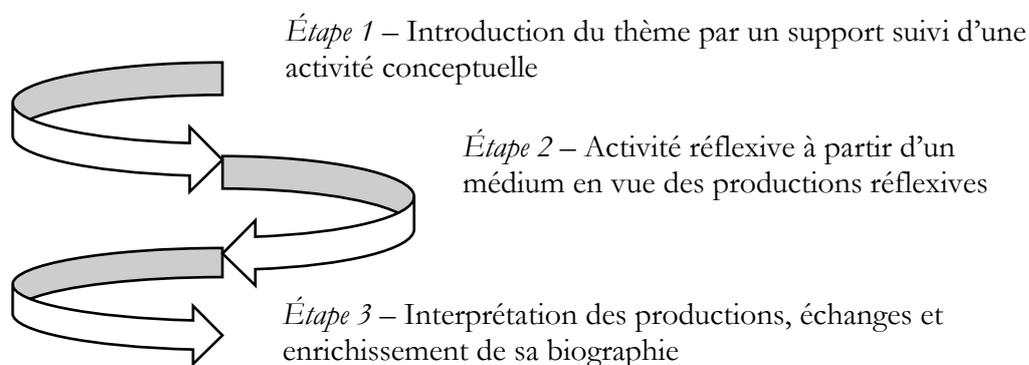


Figure 2 – **Organisation d’une session thématique**

Plus précisément, durant chaque session, le thème a été introduit par un support, suivi par une activité conceptuelle du thème. Une activité réflexive a ensuite été proposée de façon à ce que les étudiants modifient leurs représentations et confrontent leurs interprétations à partir de leurs productions. Une fois les réflexions collectives en cours achevées, les étudiants devaient revenir sur leur biographie, l’enrichir en fonction des discussions et de leurs réflexions autour du nouveau thème, en retissant des liens entre leurs expériences (Molinié, 2011: 66). Nous avons donné successivement les consignes de l’enrichissement suivantes: “Enrichis ta biographie avec tes réflexions développées en cours sur ton plurilinguisme”; “Raconte tes expériences de mobilité et réfléchis sur les liens entre la mobilité et les appropriations des langues. Imagine un séjour de mobilité dans le futur”; “Raconte tes expériences de rencontres interculturelles et réfléchis sur les liens entre la mobilité et les appropriations des langues et les rencontres interculturelles”. Session après session, leurs écrits ont été corrigés par les enseignants et partagés au sein du groupe. La correction, conforme à l’idée de l’appropriation, avait pour fonction d’aider les étudiants à mieux exprimer leurs idées au lieu de sanctionner leurs erreurs langagières. De cette manière, leurs conceptions synergiques des trois thèmes ont évolué, ce qui devait aboutir à une explicitation des rapports entre la mobilité et l’appropriation langagière et interculturelle, clarifiée par leurs expériences et réflexions.

Dans la session “Plurilinguisme”, nous avons effectué une activité de compréhension de la vidéo d’une candidate plurilingue qui s’est exprimée dans l’émission “Grand Oral” pour introduire le thème du plurilinguisme (France TV, 2019).

<sup>10</sup>Nous avons collaboré avec l’enseignant de français en charge de ce cours. Il a encadré notre intervention pédagogique en 2019 et suivi toutes les séances du dispositif. Les discussions avec lui ont également alimenté notre conception du cours.

Puis, un remue-méninges a été réalisé pour définir ce thème. Une activité de dessin réflexif a ensuite été proposée aux étudiants pour qu'ils se représentent leur plurilinguisme à partir de la consigne suivante: "Crée une photo, une affiche ou un collage pour illustrer ton propre plurilinguisme. Nomme ensuite ta création et prépare une présentation à l'oral pour l'expliquer en petits groupes". Les étudiants ont partagé leurs dessins dans les sous-groupes puis devant la classe. Par la suite a été menée une discussion sur les caractéristiques de leur plurilinguisme, les facteurs ayant influencé leur appropriation langagière, leurs difficultés et les stratégies à mobiliser pour surmonter ces difficultés.

Le deuxième thème, le travail sur la mobilité, s'est appuyé sur une activité de création de cartes mentales pour exposer toute forme de mobilité qu'ils connaissaient. Puis, un support composé d'extraits d'entretiens et de journaux réflexifs relatant la vie en France a fait l'objet de discussions<sup>11</sup>. Ce support englobait un ensemble de sujets illustrant la complexité de la mobilité: caractéristiques de l'étranger (Murphy-Lejeune, 2003), appropriation de l'espace, construction de réseaux sociaux, relations interpersonnelles, cultures éducatives, stéréotypes, etc. Les étudiants ont développé des discussions sur les questions qui les intéressaient le plus, telles que "Voudrais-je aborder des inconnus pour me faire des amis français si j'étais en échange en France?"; "Comment me positionnerais-je dans la société française, en tant que touriste, habitant local, étudiant étranger ou d'une autre manière?"; "Agirais-je seul ou avec d'autres pour m'intégrer à différents groupes?". Sur ces bases, les étudiants ont comparé les deux contextes – Chine et France, en termes de motivations, de ressources et stratégies d'appropriation et de compétences à développer.

Dans la troisième session d'interculturel, à l'appui d'un schéma réflexif, une activité de définition de soi par soi et par les autres a été menée. Nous avons fait référence à une activité réflexive dans le *PluriMobile* (Egli Cuenat et al., 2015: 19). L'objectif était de leur faire prendre conscience de leurs identités multiples et de l'interdépendance entre Moi et l'Autre dans des constructions identitaires. Cette définition de soi est aussi associée à la mobilité: les étudiants ont dû réfléchir si les mots-clés qu'ils s'étaient attribués changeraient ou non en mobilité. Finalement, nous avons mis en place une dernière activité centrée sur l'analyse des rencontres interculturelles vécues par les étudiants, pour leur fournir des savoir-faire et savoir-être et leur apprendre à éviter le culturalisme dans leurs interprétations.

## ANALYSE ET DISCUSSION

Afin de mesurer les effets de cette intervention, nous nous sommes centrée sur trois parties du corpus: les productions écrites des étudiants (développement de leurs récits biographiques et productions multimodales), les entretiens effectués

---

<sup>11</sup> Les entretiens ont été conduits en-dehors de cette recherche-action. Les journaux ont été rédigés par les étudiants ayant participé à un autre projet que nous avons réalisé sur ce terrain.

avec eux à la fin de la formation<sup>12</sup> et les interactions enregistrées en cours. L'analyse permet de vérifier si les objectifs d'enseignement avaient été atteints ou non et d'évaluer le dispositif et nos pratiques d'enseignement.

### **Posture réflexive valorisée par rapport au parcours et aux actions**

Les étudiants, dans les entretiens, étaient unanimes concernant l'intérêt, pour eux, de valoriser les enjeux de la réflexivité. Ils ont souligné en premier lieu l'importance d'individualiser leur parcours et de retirer des nouveaux savoirs sur soi par la mise en lien des événements dans ce parcours. Deux étudiants témoignent:

Quand j'articule les différents événements, je me rends compte qu'un événement peut en déclencher un autre. Ça me montre un ensemble d'événements qui s'ensuivent. [...] J'ai écrit toutes les versions par ordre chronologique. C'est un processus qui m'a permis de voir, petit à petit, les liens entre les événements et leur influence sur mon Moi présent. C'est aussi un processus agréable pour moi, parce que je ne rédige jamais moi-même un tel type de texte. Mais dans la réalité, les langues sont tellement importantes pour moi. Peut-être dans le futur, elles me serviront à gagner ma vie. C'est intéressant de savoir comment j'ai commencé à établir des rapports avec les langues, par quels événements, y compris les mobilités (Extrait de l'entretien avec l'étudiante S1 en mandarin).<sup>13</sup>

On peut chercher les facteurs qui influencent nos apprentissages des langues et ce sur quoi les langues et les cultures ont influé. Quand j'écris ma biographie, je vois les choses au loin. C'est-à-dire que je fais attention à l'ensemble et je peux trouver des liens entre toutes les choses. Par exemple, de cette façon, je peux faire le lien entre mon mauvais goût de prendre plaisir à imiter les paroles des autres et l'apprentissage d'un dialecte (Extrait de l'exposé de l'étudiante S2 effectué en français).

Ensuite, la réflexivité par rapport aux actions a été évoquée par certains étudiants. L'étudiante F a alors indiqué l'intérêt de se considérer comme source de savoirs: "Je crois qu'il faut réfléchir et trouver nos expériences intéressantes et ensuite, je peux acquérir plus d'expériences". Elle a précisé que cette phrase renvoyait à deux types d'expérience: le vécu personnel et l'ensemble des connaissances acquises à partir de ce vécu. Dans le même sens, l'étudiante S2 a remarqué que cette réflexivité ne se bornait pas à l'appropriation mais qu'elle était transférable dans la compréhension de toute action, là où l'on s'observe et l'on s'améliore.

### **Décentration progressive sur le plan langagier**

---

<sup>12</sup> Nous avons fait deux entretiens avec chaque étudiant. Dans le premier, l'étudiant a été invité à faire un exposé en français au sujet de la question suivante: que m'apporte ce cours? L'exposé a été suivi par un échange libre avec l'enseignante. Puis, à partir de cela, nous avons réalisé un second entretien privé durant lequel il a explicité ses productions en cours, raconté le processus de la rédaction de ses biographies, exprimé ses points de vue à l'égard de la conception du dispositif (y compris les activités préparées, l'organisation du cours, etc.).

<sup>13</sup> "当我去把有些事情连在一起想的时候, 我会发现, 前面的有些事情会慢慢地牵扯后面的事情, 是不断影响的一个过程。我在写的过程中, 是用时间顺序直接写的, 就是整理我前面的整个相关性。慢慢看对现在的我有什么影响。而且我觉得记录下来是一件非常幸福的事情。我之前绝对不会自己去写这样一个东西, 但现在语言对我来说其实是一个非常重要的东西, 可能以后还会成为我课生的东西。做这个练习让我意识到了我与语言的关系是从多久开始的, 受到了哪些影响, 包括流动。"

Sur le plan langagier, nous avons repéré la décentration des représentations des langues et de l'appropriation langagière issues des productions réflexives des étudiants. Ils se sont reconnus comme plurilingues et leur vision des langues, en tant que manière d'être, s'est progressivement substituée à celle des langues



scolaires. Cette évolution est passée par des réflexions sur les caractéristiques de leur plurilinguisme et leurs rapports aux langues, durant lesquelles leur rôle social a été mis en relief. Par exemple, dans son dessin (cf. Figure 3) sur son plurilinguisme, l'étudiante C1 a comparé son mandarin, son dialecte, son anglais et son français respectivement à une bouteille d'eau, une baguette, un portable et des livres. Elle l'a ainsi explicité dans l'entretien.

Tels sont les objets qui me servent à survivre et à bien vivre. Le mandarin et le dialecte ici sont fondamentaux. Parce que l'homme est un être social. Pour survivre, il a besoin de boire et de manger. Pour vivre dans la société, il a besoin de communiquer avec les autres par les langues. Pour moi, mon mandarin et mon dialecte sont aussi importants que l'eau et la baguette pour vivre en société (Extrait de l'entretien avec l'étudiante C1 en mandarin).<sup>14</sup>

Figure 3 – Dessin réflexif “Mes rapports avec les langues” (Étudiante C1)

Cette évolution s'est effectuée également en faisant référence à des facteurs sociaux dans la rédaction de leurs récits biographiques: de la standardisation du mandarin à la promotion nationale de l'anglais, en passant par leurs relations identitaires à d'autres langues.

Corrélativement, nous avons observé une décentration de leur posture passive dans leur apprentissage de l'anglais qui, ayant débuté dès l'enfance, s'est orienté inéluctablement vers le *Gaokao* (baccalauréat chinois) et a subi, par conséquent, de grandes contraintes scolaires. Cette décentration s'est montrée plus saillante chez les étudiants en première année, étant donné qu'au commencement de l'appropriation d'une nouvelle langue ils sont plus sensibles à la manière d'apprendre. Une posture active repose, selon eux, davantage sur la capacité à

<sup>14</sup> “这些都是帮助我生存和生活的物品。我把 mandarin 和 dialecte 列为基本生存物品。因为人是社会中的人，他要生存下去，就要喝东西和吃饭。他在社会上生活，就需要与人用语言交流。所以，就是对于我在社会中生活，那我的 mandarin 和 dialecte 就像面包和水一样重要”。

s'exprimer et à échanger avec les autres que sur la norme linguistique, quel que soit le niveau de langue. C'est ce qu'atteste l'étudiante C2 dans son entretien.

Je pense que certaines de mes habitudes d'apprentissage étaient problématiques. J'ai appris le français comme je l'avais fait avec l'anglais au lycée: faire des exercices, réciter les notes, parler fort peu et ne pas prendre la parole en cours. Mais je me suis rendu compte que l'expression de soi m'apportait plus de satisfaction qu'une bonne note obtenue à l'examen. Par exemple, aujourd'hui, j'ai fait un exposé avec un français fluide pendant cinq minutes sans m'arrêter. Je me suis fait comprendre par les autres. Le sentiment d'accomplissement est nettement meilleur que celui issu d'un examen (Extrait de l'entretien avec l'étudiante C2 en mandarin).<sup>15</sup>

### Diverses formes de mobilité repérées et inter-reliées

Sur le plan de la mobilité, les étudiants ont pu repérer plusieurs formes: voyages, mobilité professionnelle, cognitive, temporelle, virtuelle, résidentielle, etc. (cf. Figure 4).

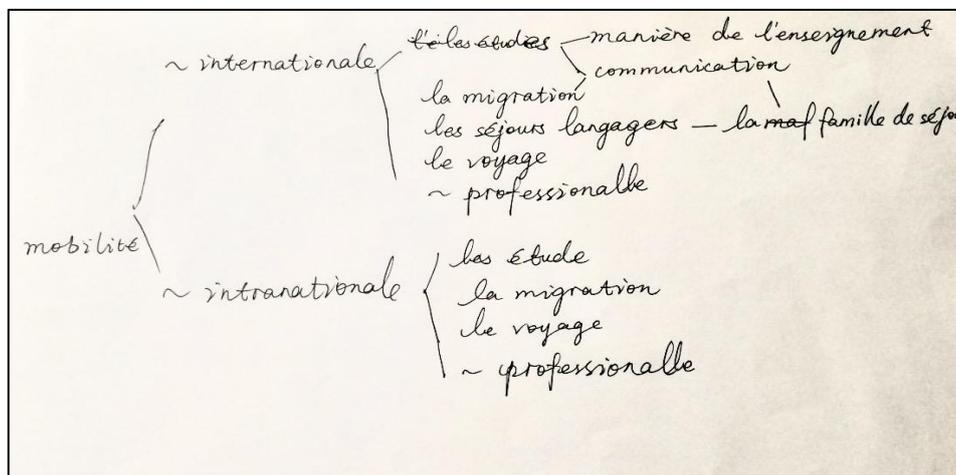


Figure 4 – Carte mentale d'après la consigne "Dessine les différentes formes de mobilité que tu connais et regroupe-les avec tes camarades sous forme de carte mentale" (Étudiante S2)

Pendant les discussions en cours, certains ont réussi à associer la dimension cognitive à un déplacement matériel ou virtuel. Par exemple, la mobilité virtuelle à travers la lecture était, pour l'étudiante A1, plus importante qu'une mobilité matérielle.

En groupe, nous avons distingué la mobilité mentale et la mobilité réelle mais la première doit être supérieure à la seconde. Par exemple, dans la vie réelle, je ne suis jamais allée en Palestine ni en Israël pour connaître la culture juive. Mais sur le plan mental, j'aspire tellement à cette culture que je consacre beaucoup de temps là-dessus. Ça c'est la mobilité mentale pour moi. [...] Elle est supérieure parce que l'on peut en

<sup>15</sup>“我原来的学习方法有点问题，就是跟高中一样，天天刷题呀，背笔记呀，口语上完全不说，然后上课也很少发言。后来就发现其实在表达自己的事情，更有成就感，比我考试考高分更有成就感。比如今天的 exposé，我非常流利地用法语说了五分钟没有停，还让大家明白了我的意思，我就觉得这种成就感比我考试考高分的成就感好太多了。”

tirer des réflexions (Extrait de notre discussion en mandarin avec l'Étudiante A1 après son exposé).<sup>16</sup>

Elle a approfondi cette idée en indiquant que la mobilité renvoyait ici à une capacité à s'ouvrir.

À ce moment-là, je voulais utiliser l'expression chinoise *être ouvert et tolérant*. J'entends par mobilité mentale la capacité de comprendre les cultures de différentes régions, de différents types. Il faut être suffisamment tolérant et pluriel. C'est de cette manière que la mobilité fonctionne, que l'on se rend mobile (Extrait de l'entretien avec l'étudiante A1 en mandarin).<sup>17</sup>

Nous voyons donc, par ces propos, que cette étudiante tend à se figurer des liens entre la mobilité et l'immobilisme: en plus des apports cognitifs de la mobilité, elle souligne les savoir-être indispensables pour faire face à l'altérité (culturelle dans son exemple) qui se retrouve au cœur de cette forme de mobilité.

De même, les étudiants ont pu nuancer les apports de différentes formes, y compris le voyage qui incarne une vision souvent idyllique mais qui est aussi inséparable des comportements touristiques. L'étudiante M l'a ainsi constaté dans sa biographie:

Concernant les voyages, il y a ceux à long terme et ceux à court terme. Les premiers procurent plus de découvertes que les seconds. D'ailleurs, il est certain que les buts des voyages influencent aussi. Par exemple, les voyages dont le but est de rédiger un rapport d'enquête sont largement différents des simples visites à des sites touristiques à la mode (Extrait de la biographie version finale de l'étudiante M1 rédigée en chinois).<sup>18</sup>

De cette conception à leurs réflexions sur eux-mêmes, les étudiants ont pu se rendre compte de leurs propres expériences de mobilité. Étant donné que peu d'entre eux avaient séjourné à l'étranger, la majorité a mentionné l'adaptation, les contacts avec des langues et cultures ayant eu lieu pendant leur mobilité intranationale, de leur ville natale à la ville universitaire. Certains ont pris en considération les expériences des membres de leur propre famille. Par exemple, l'étudiante C2 a expliqué l'influence de sa mère sur ses attitudes à l'égard de la mobilité. Celle-ci a réussi à s'installer successivement en France et aux États-Unis.

À chaque fois qu'elle parlait, elle ne prenait qu'une seule valise. Elle estimait la mobilité internationale comme un simple déménagement. Je veux faire la même chose, peut-être. C'est-à-dire adopter une attitude positive envers la mobilité, ne pas

---

<sup>16</sup>“就是当时和团队讨论的时候，我们是把 Mobilité 分为精神层面和现实层面的，但精神层面的 mobilité 源于现实又高于现实，因此我在下面举了一个例子，就是说，虽然我在现实生活中，我从来没有去过以色列或者巴勒斯坦的文化，但是我在精神层面，非常向往这两个地区，因此我在生活上会投入很多时间和经历很多犹太的文化。就是有关于这个的一些思考，所以才会有高于现实。”

<sup>17</sup>“我当时想用的一个词，我尝试想用“兼容并包”。我希望在如果精神上流动性，所谓流动，就是说你能够足以去理解不同地区的文化、不同种类的文化，然后你要有足够的包容性和多元性，这样的话流动才能行，就是让它“动”起来（笑）。”

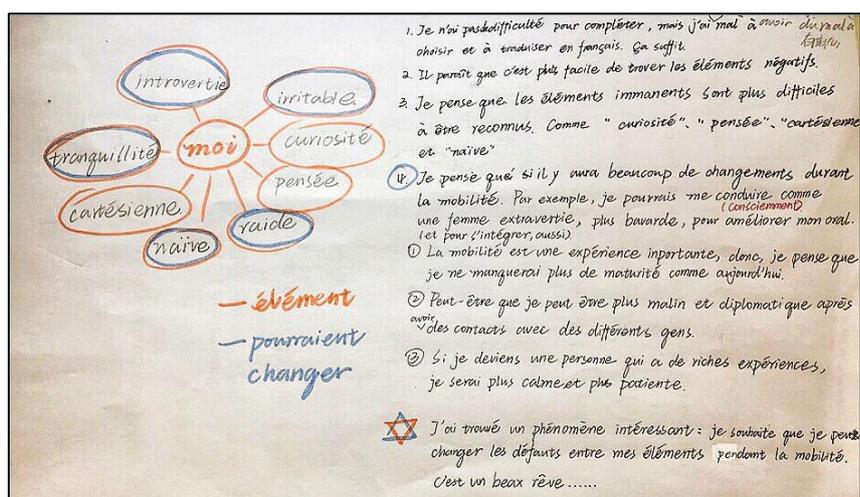
<sup>18</sup>“就旅游而言吧，一种是长期的，一种是短期的。长期的旅行相对于短期的旅行会认识到当地更多的东西。当然，旅行的目的也会有所影响，比如，到达这个地方是为了考察写报告和另一种打卡网红景点那自然是不同的。”

la considérer comme un obstacle mais comme quelque chose d'heureux, de libre et d'ordinaire (Extrait de l'entretien avec l'étudiante C2 en mandarin).<sup>19</sup>

Cependant, malgré les mobilités intranationales vécues, beaucoup d'étudiants ne se voient pas comme pourvus d'un capital de mobilité, soit parce qu'ils ne pensent pas s'être déplacés dans des espaces culturellement très différents, soit parce que les contacts langagiers et culturels ont peu d'influence sur eux. Par exemple, après avoir affiné l'analyse de son processus d'appropriation des dialectes, l'étudiante S2 a conclu que ses contacts avec les locuteurs et sa curiosité personnelle ne lui suffisaient pas pour prendre au sérieux cette appropriation. "Il y a d'autres choses plus importantes dans la vie quotidienne", a-t-elle déclaré, ce qui laisse entendre les limites des mobilités intranationales comme moments formateurs (Molinié, 2015: 161): par manque de motivations fonctionnelles et existentielles, elles enrichissent plus leur capital en termes d'appropriation de l'espace et d'adaptation que d'appropriation langagière et interculturelle. En revanche, ce constat nous a permis de relativiser notre hypothèse de départ et a souligné la nécessité de mutualiser les expériences de mobilité. C'est aussi pourquoi, nous semble-t-il, le partage des expériences de séjours linguistiques par les étudiants dans les cours, de même que les discussions autour des récits de mobilité ont suscité le plus d'intérêt et les ont beaucoup inspirés dans leurs réflexions personnelles.

### Renouvellement inabouti sur le plan interculturel

Sur le plan interculturel, les étudiants ont réussi à affirmer leur singularité et à reconnaître les différences interpersonnelles. Par exemple, l'étudiante C2 a déclaré une meilleure connaissance de soi à travers l'activité de la définition de soi. Nous constatons qu'elle a prêté une attention particulière aux traits de sa personnalité, changeables d'après elle, via les expériences de mobilité (cf. Figure 5).



<sup>19</sup> “她把 移动性 看成是一个非常无关紧要，可能就是搬家吧，走了就走了，就拿个行李箱。我如果以后出去的话，可能心态也要跟她一样。不是把它看成是一个障碍，而是一个很开心、很自由、很普通的事情。”

**Figure 5 – Définition de soi sous la consigne “Trouve des éléments qui sont pour toi constitutifs de ton identité, confronte-les avec les éléments que tes camarades t’attribuent. Réfléchis si ces éléments changent au cours de la mobilité” (Étudiante C2)**

De même, nombre d’entre eux ont souligné qu’ils connaissaient mieux leurs camarades avec qui ils étudiaient au quotidien et qu’ils n’avaient pas montré autant de diversité jusqu’alors. Une ambiance de confiance mutuelle s’est établie au sein du groupe. Cependant, s’agissant des descriptions et interprétations des rencontres interculturelles, bien que les étudiants aient compris les éléments complexes (contextuels, relationnels, identitaires, culturels) mis en scène dans les interactions, lorsqu’ils relataient et interprétaient leur propre vécu, ils prêtaient toujours une attention particulière aux différences culturelles et omettaient le cadre situationnel. Nous avons aussi repéré de rares indicateurs de la mise en lien entre les différences interpersonnelles ressenties en cours et l’analyse des situations interculturelles. Ainsi, les objectifs sur l’interculturel n’ont pas été atteints. Ceci est dû à plusieurs raisons, principalement le manque de temps: nous n’avons pas suffisamment parlé de leurs visions de l’interculturel ni insisté sur les consignes de l’analyse. Par conséquent, les exemples qu’ils ont proposés n’étaient pas conformes aux consignes et les discussions ont dérivé. Si nous avons laissé aux étudiants une grande latitude pour négocier leurs représentations vis-à-vis du plurilinguisme et de la mobilité, en revanche nous aurions dû insister davantage sur la nouvelle vision de l’interculturel dans la conception de cette session et dans le guidage de la discussion. En effet, la vision culturaliste, renforcée par les discours ordinaires et politiques, était tellement ancrée en eux que sans avoir été directement mise en question, elle s’est révélée difficilement ébranlable.

En revanche, ils ont montré leur désir de vivre des expériences interculturelles non seulement en mobilité mais aussi dans un avenir proche. Par exemple, l’étudiante C2 s’est projetée dans de futures mobilités en soulignant l’intérêt d’établir activement des relations avec les autres.

Si je veux tirer profit de la mobilité, il me faut des ouvertures et de la tolérance d’abord, et pas compter uniquement sur les sollicitations des autres. Sinon, ce sera une mobilité passive pour moi (Extrait de la biographie finale de l’étudiante C2 rédigée en français).

De sa conscience à des actions réelles, elle était en train de déployer des efforts pour connaître des étudiants francophones dans son université avec qui, malgré le contexte d’internationalisation, elle avait peu de contacts directs.

Après nos discussions en cours, j’ai remarqué deux étudiants africains francophones qui se mettent toujours à la même place à la bibliothèque. Je veux les saluer et les connaître. Je me suis rapprochée d’eux la dernière fois pour me rendre visible et j’aimerais franchir les premiers pas très vite (Extrait de l’entretien avec l’étudiante C2 en mandarin).<sup>20</sup>

---

<sup>20</sup> “其实我们上课讨论过后不久，我在图书馆有注意到两个说法语的非洲同学，他们一直坐在一个地方。我就很想上前认识他们。我上一次就已经坐得离他们更近了一些，就很想找到一个机会能上前跟他们说话。”

### **Questionnement réflexif déclenché mais recentrage insuffisant**

Chaque étudiant a exposé sa propre manière d'articuler les mobilités avec son appropriation langagière et interculturelle dans ses entretiens et dans ses biographies. Toutefois, si nous nous sommes appuyée sur les fondements théoriques mettant en valeur les relations altéritaires, nous ne prescrivons pas cette orientation. L'important est que les étudiants puissent attribuer du sens aux rapports entre les mobilités et leur appropriation langagière et interculturelle selon leurs représentations renouvelées et leur parcours (histoire et projet). Pour ce faire, ce sont leurs positionnements et leur prise de conscience, leur questionnement réflexif, ainsi que leur posture projective qui ont fait l'objet d'analyse. En cela, nous soulignons deux points saillants.

Premièrement, de nombreux étudiants ont exprimé leur satisfaction d'avoir beaucoup réfléchi et discuté en cours. L'étudiante A2 a déclaré: "ce cours m'a fait penser et a enrichi mes pensées. [...] Pendant le cours, on discute de choses dont on ne discute pas dans la vie quotidienne". D'ailleurs, ils ont souligné l'importance de faire avancer ensemble leur questionnement en s'exprimant, en écoutant les autres et en échangeant leurs pensées. C'est cette même liberté de pensée et d'expression qu'ils attendaient de leurs études universitaires mais elle était rarement présente dans les cours de français aux niveaux élémentaires puisque, à ce stade, la transmission des connaissances linguistiques est toujours primordiale. Ces témoignages ont confirmé, en quelque sorte, notre hypothèse, notamment concernant l'organisation du dispositif: il est tout à fait possible de co-construire des réflexions sur la mobilité avec les étudiants, car ceux-ci espèrent que les universités leur monteront des nouvelles possibilités pour leur développement personnel. Le retour sur soi (parcours, représentations et points de vue) est la condition nécessaire pour qu'ils s'impliquent réellement dans cette co-construction avec leur singularité et leur (re)connaissance de l'autre. Ensuite, nous remarquons que certains étudiants ont su mettre à l'épreuve leur questionnement, comprenant des questions et de nouvelles hypothèses dans leur appropriation. L'étudiante S2, en comparant ses communications en mandarin avec deux lycéens américains qui ont eu lieu vers la fin de notre formation, nous a expliqué comment sa compréhension sur les rapports entre idées et formes linguistiques dans les communications avait évolué. Cet exemple est venu conforter notre hypothèse selon laquelle c'est la posture et le questionnement réflexifs qui doivent former l'objectif de base dans une préparation à la mobilité et qui apporte un certain dynamisme à la co-construction des réflexions sur le terrain de recherche.

Deuxièmement, nous avons constaté, en contrepartie, que la projection vers les futures mobilités était insuffisante. En effet, si les étudiants ont pu faire un lien entre leurs expériences de mobilité, leurs rencontres interculturelles et leur appropriation langagière, ils ne sont pas tous parvenus à émettre des hypothèses sur les futures mobilités dans leurs biographies et dans les entretiens. En complétant les analyses de leurs productions et de leurs discours, nous estimons que cela est dû à une insuffisance d'accompagnement dans le recentrage.

Tout d'abord, concernant l'enrichissement de leurs récits biographiques thème par thème, sans que les consignes soient suffisamment précisées en indiquant une

projection vers la mobilité, les étudiants étaient enclins à focaliser leurs nouvelles représentations par rapport à l'appropriation langagière, premier thème de réflexion. D'ailleurs, la projection ne découle pas automatiquement des réflexions, notamment pour ceux qui se sentent illégitimes pour en parler, par manque d'expériences. Ainsi, il est préférable d'ajouter une activité sollicitant davantage l'imagination des étudiants pour les aider à mieux se projeter. En ce sens, le dessin réflexif constitue toujours un outil pertinent permettant de visualiser la projection de soi dans diverses situations de mobilité (Ruet, 2019: 468).

Parallèlement, en explicitant le processus de rédaction de leur biographie en plusieurs versions, les étudiants ont avoué qu'ils avaient subi des contraintes langagières à l'écrit. Il faut d'abord souligner qu'ils ont presque tous opté pour le français pour rédiger leur biographie, bien que ceux qui étaient en première année n'aient jamais écrit de longs textes. De la version zéro à la dernière version, leurs biographies se sont beaucoup enrichies. Par contre, nous avons constaté un grand écart en termes de richesse de contenu entre les biographies en français et les biographies plurilingues et multimodales auxquelles quelques étudiants ont recouru pour s'exprimer. Donc, à l'appui des seules biographies, les étudiants n'ont pas pu développer toutes leurs pensées. Nous n'avons pas pu, non plus, saisir toutes les évolutions de leurs pensées. Ainsi, en vue de favoriser le cheminement de leurs réflexions dans leurs récits biographiques, il serait souhaitable de multiplier les formes d'écriture moins exigeantes d'un point de vue linguistique (ex.: dessins, schémas, listes, etc.) et plus adaptées à des thèmes précis ayant émergé de leurs discussions.

## CONCLUSION

En partant de la contextualisation, nous avons repéré que les apports des expériences de mobilité des étudiants chinois restent peu rentabilisés, d'une part parce que ceux-ci ont rencontré des obstacles difficiles à surmonter sans interventions pédagogiques en amont; d'autre part, parce qu'elle est faiblement valorisée, notamment en ce qui concerne ses intérêts humanistes qui ne se conforment pas aux critères quantifiables de l'évaluation prisés en Chine. Nous avons ainsi mis en place un dispositif consistant à faire renouveler les représentations des étudiants, à travers les activités réflexives et les discussions, en vue de les aider à objectiver la mobilité, à se projeter dans une appropriation langagière et interculturelle différente de leurs apprentissages scolaires. Les résultats de l'analyse nous ont confortée dans nos choix didactiques. Nous avons confirmé que ce sont la posture et le questionnement réflexifs émis par les étudiants en fonction de leur parcours personnel qui doivent se placer au cœur d'une formation en amont. Ce retour sur soi est indispensable car ils doivent savoir réfléchir sur la mobilité par rapport à leurs expériences et projets au lieu de suivre les pratiques des autres. C'est par là qu'ils se singularisent, s'autonomisent et s'impliquent dans les discussions sur des questions qu'ils se poseront probablement durant leur mobilité. Par ailleurs, ces discussions libres permettent de confronter des choix, des points

de vue, des parcours et, à travers cela, de ne pas imposer les normes de la mobilité telles que l'adaptabilité, la flexibilité, le profil cosmopolite de l'étudiant international. De même, le choix d'objectiver la mobilité avec les étudiants et d'adopter une vision élargie de celle-ci atteint une portée d'autant plus significative et sans rien perdre de sa pertinence en ce moment de crise sanitaire où la mobilité de notre monde contemporain manifeste plus que jamais son ambivalence, où les cours à distance remplacent la mobilité académique géographique, où les frontières entre matériel et virtuel se confondent. Il semble plus important de faire prendre conscience aux étudiants des diverses formes de mobilité qu'ils vivent, ici et maintenant, et de réfléchir avec eux si une appropriation langagière et interculturelle centrée sur le parcours, les expériences et l'altérité peut être associée à d'autres formes de mobilité au-delà de sa première acception spatiale réduite à la translation d'un corps vers une autre aire géographique.

### Références bibliographiques

- ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine. 1996. *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris: Economica.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine. 2003. *Former et éduquer en contexte hétérogène: pour un humanisme du divers*. Paris: Anthropos.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine. 2008. Mobilité sans conscience...! Fred DERVIN & Michael BYRAM (dirs.), *Échanges et mobilités académiques. Quel bilan?* Paris: L'Harmattan.
- ANQUETIL, Mathilde. 2006. *Mobilité Erasmus et communication interculturelle. Une recherche-action pour un parcours de formation*. Berne: Peter Lang.
- ASSOCIATION CHINOISE DES PROFESSEURS DE FRANÇAIS. 2020. *Cadre chinois commun de référence pour l'enseignement/apprentissage supérieur du FLE en Chine*. Beijing: Foreign language teaching and research press.
- BARONI, Raphaël & Thérèse JEANNERET. 2011. Différences et pouvoirs du français. Biographie langagière et construction du genre. Emmanuelle HUVER & Muriel MOLINIÉ. *Carnets d'Atelier de Sociolinguistique* 4, 101-115.
- BEL, DAVID. 2017. *Le français langue étrangère. Enseignement du français en Chine*. URL: <http://observatoire.francophonie.org/wp-content/uploads/2017/03/EnseignementdufrancaisenChine.pdf>.
- BERTHON, Jean-François. 2010. *La recherche-action: mode et méthode spécifique de la recherche en sciences humaines; sa pertinence dans le domaine de la formation et de l'éducation. Note d'éclaircissement*. URL: <http://1libertaire.free.fr/Recherche - Action02.html>.

- BIBAUW, Serge & Jean-Louis DUFAYS. 2010. Les pratiques d'écriture réflexive en contexte de formation générale. Mustapha SEGHERI (dir.), *Repères pédagogiques, revue andragogique marocaine* 2, 13-30.
- CASTELLOTTI, Véronique. 2017. *Pour une didactique de l'appropriation: diversité, compréhension, relation*. Paris: Didier.
- CASTELLOTTI, Véronique & Emmanuelle HUVER. 2012. Mobilités et circulations académiques: dynamiques, catégorisations, évaluations ou "Bougez, il en restera toujours quelque chose". Jean-Marc DEFAYS & Deborah MEUNIER (dirs.), *Le discours et la langue. Revue de linguistique française et d'analyse du discours* 3: 2, 121-136.
- COSTE, Daniel & Marisa CAVALLI. 2018. Retour sur un parcours autour de la médiation. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les Cahiers de l'Acedle* 15: 2.
- DE GAULEJAC, Vincent. 2009. *Qui est "Je"?: Sociologie clinique du sujet*. Paris: Seuil.
- DERVIN, Fred. 2011. *Impostures interculturelles*. Paris: L'Harmattan.
- DERVIN, Fred & Michael BYRAM (dirs.). 2008. *Échanges et mobilités académiques: Quel bilan?*. Paris: L'Harmattan.
- DONNADIEU, Gérard, Daniel DURAND, Danièle NEEL, Emmanuel NUNEZ & Lionel SAINT-PAUL. 2003. *L'approche systémique: de quoi s'agit-il?* URL: <http://www.afscet.asso.fr/SystemicApproach.pdf#search=%22syst%C3%A9micien%22>.
- EGLI CUENAT, Mirjam, Kristin BROGAN, Josephine COLE, Anna CZURA, Chantal MULLER, Anna SZCZEPANSKA, Lukas BLEICHENBACHER, Katharina HOCHLE MEIER & Barbara WOLFER. 2015. *Plans de leçons pour l'enseignement secondaire supérieur*. URL: <https://plurimobil.ecml.at/Portals/37/basic/PluriMobil-lesson-plan-upper-secondary-FR.pdf?timestamp=1457953937832>.
- FRANCE TV. 2019. *Le Grand Oral. La prestation de Pasikavaia*. Vidéo en ligne diffusée le 19/02/2019. URL: <https://www.france.tv/france-2/le-grand-oral/915887-la-prestation-de-pasikavaia.html>.
- FU, Rong. 2015. De la formation au français langue-culture à l'éducation par le français langue-culture: pour un programme national innovant du FLE en Chine. Béatrice BOUVIER-LAFFITTE & Yves LOISEAU (dirs.), *Polyphonies franco-chinoises. Mobilités, dynamiques identitaires et didactique*, Paris: L'Harmattan.
- GALISSON, Robert. 2002. Didactologie: de l'éducation aux langues-cultures à l'éducation par les langues-cultures. *Éla Études de linguistique appliquée* 128, 497-510.
- GOHARD-RADENKOVIC, Aline. 2009. Peut-on former à la différence? Peut-on "penser la différence" dans la mobilité? *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Aplint* 18: 2, 10-23.

- MOLINIÉ, Muriel (dir.). 2011. *Démarches portfolio en didactique des langues et des cultures: enjeux de formation par la recherche action*. Cergy-Pontoise: CRTF.
- MOLINIÉ, Muriel. 2015. *Recherche biographique en contexte plurilingue. Cartographie d'un parcours de didacticienne*. Paris: Riveneuve.
- MOLINIÉ, MURIEL & DANIELE MOORE (dirs.). 2020. *Mobilités contemporaines et médiations didactiques. Le français dans le monde, Recherches et applications* 68.
- MURPHY-LEJEUNE, Élisabeth. 2003. *L'étudiant européen voyageur, un nouvel étranger*. Paris: Didier.
- PAPATSIBA, Vassiliki. 2003. *Des étudiants européens: "Erasmus" et l'aventure de l'altérité*. Berne: Peter Lang.
- PERREGAUX, Christiane. 2006. Autobiographie croisée: la décentration libératrice d'une lectrice bilingue. Muriel MOLINIÉ (dir.), *Biographie langagière et apprentissage plurilingue. Le français dans le monde. Recherches et applications* 39, 26-34.
- RUET, MAGALI. 2019. *Politiques linguistiques européennes et dispositifs éducatifs à l'épreuve des mobilités étudiantes. Quelle responsabilité éthique pour la didactique des langues et des cultures dans le contexte croate?* Thèse de doctorat en Didactique des langues et des cultures, Université de la Sorbonne Nouvelle. URL: <http://www.theses.fr/2019PA030060>.
- VANISCOTTE, Francine, Aude HOUGUENAGUE & Anne WEST (dirs.). 2003. *La mobilité étudiante en Europe, mythe ou réalité? Comparaison France - Royaume-Uni*. Paris: L'Harmattan.