



HAL
open science

Quelles médiations didactiques pour quelles mobilités étudiantes ?

Shuman Jiao, Muriel Molinié, Magali Ruet

► **To cite this version:**

Shuman Jiao, Muriel Molinié, Magali Ruet. Quelles médiations didactiques pour quelles mobilités étudiantes ?. Le Français dans le monde. Recherches et applications, 2020, Mobilités contemporaines et médiations didactiques, 68, pp.170-184. hal-03206062

HAL Id: hal-03206062

<https://hal.science/hal-03206062>

Submitted on 27 Apr 2021

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.

Quelles médiations didactiques pour quelles mobilités étudiantes ?

SHUMAN JIAO
MURIEL MOLINIÉ
MAGALI RUET

UNIVERSITÉ SORBONNE NOUVELLE, EA 2288 DILTEC

79. Menées auprès d'étudiants croates en mobilité académique en France ; auprès d'étudiants chinois (d'une université au premier rang national, de spécialité langue française), effectuant une mobilité encadrée en France et, enfin, auprès d'étudiants français de l'université de Cergy-Pontoise (UCP), en mobilités courtes à l'université préfectorale d'Osaka (Japon).

80. De quelques semaines à une année universitaire.

81. L'OCDE définit l'internationalisation par le déplacement de personnes (étudiants, enseignants ou personnel administratif) à l'étranger, les étudiants inscrits dans des formations proposées par des établissements étrangers dans leur pays d'origine ainsi que les cours suivis par Internet dans un établissement étranger (OCDE, 2004).

82. Il désigne un ensemble de valeurs liées à la mondialisation telles que les valeurs d'intérêt commun, de développement durable et de gouvernance globale ou encore la vision d'une interdépendance du pouvoir international.

83. Ceci renvoie à un projet d'échanges commerciaux et d'infrastructures entre la Chine et les pays partenaires qui établissent des liaisons maritimes et des corridors ferroviaires.

Quel sens des étudiants croates, chinois, français attribuent-ils à leurs mobilités universitaires ? Au voyage, à la rencontre, l'altérité, la diversité, la sédentarité ? En quoi les dispositifs que nous co-construisons, dans le cadre de programmes de mobilités, les accompagnent-ils vers une interculturalité en actes ? Comment déconstruire avec eux des discours sur la mobilité confondant valeurs humanistes et adaptabilité à un modèle économique qui valorise une circulation frénétique des biens et des personnes et tend à homogénéiser les normes, les valeurs et les comportements ? Telles sont quelques-unes des questions auxquelles tente de répondre notre contribution. Croisant les perspectives institutionnelles et individuelles, celle-ci restitue trois recherches-action-intervention⁷⁹ conduites en partenariat avec des programmes universitaires de mobilité estudiantines courtes⁸⁰. Chacune à sa façon, ces recherches situent le didacticien des langues comme pouvant penser la portée sociale de son action et opérer des médiations entre les échelles (micro-, meso-, et macro-sociales), via la création de démarches formatives d'accompagnement des étudiants, afin qu'ils puissent eux aussi conscientiser les multiples enjeux singuliers et collectifs, identitaires et altéritaires de leurs (im)mobilités, en relation avec leur propre histoire, et dans une vision élargie de leur contribution – aussi modeste soit-elle – à la diversité du monde.

E njeux et objectifs de la mobilité étudiante

Quelles médiations didactiques pour quelles mobilités étudiantes ?

INSTRUMENTALISATION DES VALEURS DANS LES DISCOURS POLITIQUES

Inscrites dans des dynamiques de mondialisation, les universités sont enjointes à rester attractives sur le marché de la connaissance et à préparer leurs étudiants à entrer sur un marché du travail local/global. Devenue une composante clef de cette internationalisation⁸¹, la mobilité universitaire est fortement encouragée par les universités et les pouvoirs publics. Mais si les options prises par ces derniers, en Europe ou en Asie, présentent des objectifs communs, leurs finalités sont-elles totalement identiques ?

Les discours tenus en Chine mettent l'internationalisation en avant d'une part, comme moteur pour la modernisation et l'amélioration de l'enseignement supérieur, et d'autre part, pour renforcer l'influence éducative du pays sur la scène mondiale. L'internationalisation est fortement corrélée aux nouveaux impératifs de construction d'une « communauté de destin pour l'humanité ⁸² » (Zhou et Ma, 2017 ; Yang, 2018), qui reconnaît les valeurs de la mondialisation et dans laquelle s'inscrit l'initiative de coopération économique nommée « Les nouvelles routes de la soie »⁸³. Par conséquent, l'internationalisation est l'une des missions de l'université qui est elle-même au service de la planification économique, diplomatique et éducative du pays (Ren, 2016). La mobilité étudiante étant l'un des moyens privilégiés de l'internationalisation, elle est encouragée en Chine via une série d'initiatives administratives et financières à l'intention des étudiants, afin d'optimiser leurs conditions d'études. Concernant les finalités éducatives de la mobilité, nous relevons dans les discours de politiques éducatives, une tendance à associer cette modalité formative à l'objectif de développer les « talents à l'international » (Li et Liang, 2017), notion explicitée de la façon suivante dans un plan national à long terme⁸⁴ : « Former des talents⁸⁵ dotés d'une vision internationale, maîtrisant les codes internationaux, étant capables d'intervenir dans les affaires internationales et de se lancer dans la concurrence internationale » (notre traduction). Il s'agit de développer des compétences professionnelles ou talents dans des domaines particulièrement influencés par la mondialisation en vue de rendre le pays plus efficace sur le plan international (Chen, 2017 ; Li et Liang, 2017).

En Europe, le budget alloué au programme Erasmus+⁸⁶ a augmenté de 40 % par rapport à celui de la période précédente et témoigne de la volonté de l'Union européenne (désormais UE), d'investir dans ce domaine. Sur le site internet de la Commission européenne présentant Erasmus+⁸⁷, les deux premiers objectifs énoncés sont : réduire le chômage, en particulier chez les jeunes, et promouvoir l'éducation des

84. Le Plan national pour la réforme et le développement de l'éducation en Chine 2010 – 2020 conçoit l'internationalisation universitaire, à travers l'ouverture de la mobilité à deux sens et le renforcement des coopérations internationales (notamment dans la recherche). Il constitue l'un des moyens d'actions importants pour construire des universités de premier rang mondial. Quant aux objectifs précis de formation des étudiants, ils varient en fonction des spécialités et des établissements.

85. Ce mot est largement utilisé, au sens de personne hautement qualifiée, dans les discours des politiques éducatives chinoises sur l'enseignement supérieur.

86. Erasmus+ est un programme de sept ans (2014-2020) qui soutient et encourage la mobilité dans les domaines de l'enseignement, de la formation, la jeunesse et le sport dans les pays appartenant à l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (EEES).

87. http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/about_fr

88. Le nom même d'Erasmus, venant du nom du philosophe et humaniste européen du XV^{ème} siècle, Érasme, donne à voir ce programme comme une promotion de l'Europe de la connaissance.

89. Refondation qu'appelle de ses vœux Françoise Nyssen (ministre française de la culture) dans son discours d'ouverture de la Foire du livre de Francfort dont la France est l'invitée d'honneur (Nyssen F., 2017, « Faire l'Europe par la culture », *Le Figaro*, 11 octobre 2017).

90. Notamment lorsqu'il s'agit de cultiver des « talents polyvalents » (maîtriser à la fois une langue étrangère et des connaissances dans une discipline spécifique) et des « talents plurilingues » (maîtriser au moins deux langues étrangères et disposer de compétences interculturelles) dans des universités spécialisées en langues étrangères.

91. À titre d'exemple, la construction d'un environnement multiculturel au sein des campus doit inciter les étudiants à enrichir leur culture humaniste personnelle et à s'intéresser aux affaires du pays, du monde et de l'ensemble de l'humanité.

adultes, notamment dans le domaine des nouvelles compétences demandées sur le marché du travail.

L'objectif officiel assigné à la mobilité étudiante apparaît donc dans ces deux régions comme relevant d'une politique consistant à favoriser l'insertion professionnelle tout en augmentant la compétitivité des jeunes diplômés dans un contexte mondial. Un séjour à l'étranger est censé apporter des compétences supplémentaires telles que l'adaptabilité, la flexibilité, la conscience internationale, la maîtrise des langues, l'esprit d'innovation, la capacité de planification et de négociation et l'aptitude à apprendre par l'action.

Cet objectif coexiste avec des visées humanistes. Ainsi, en Europe où la mobilité des jeunes a historiquement été vue comme un puissant levier pour la construction et l'intégration européenne⁸⁸, un séjour dans un autre pays membre de la communauté européenne est toujours considéré comme une opportunité pour améliorer la compréhension mutuelle et former aux valeurs de paix prônées par l'UE. Aux débuts des programmes Erasmus, les discours prônant une Europe du savoir intimement liée à une Europe des citoyens ont ainsi permis de rallier le monde éducatif au projet d'unification européenne (Papatsiba, 2003, p. 64). Plus récemment, la mobilité est vue comme permettant de soutenir un projet d'unification européenne en perte de vitesse, la culture étant envisagée comme un levier fort pour refonder l'Europe⁸⁹. Pour Anquetil et Dérivry « la période actuelle initie un moment où l'on tente de repenser la mobilité globale avec pour but d'attirer des cerveaux sur le marché, désormais globalisé, de la recherche et de l'emploi, avec en toile de fond le souci d'aménager les disparités sociales et géographiques, sources d'un mécontentement social qui risque de faire imploser la construction européenne » (2019, p. 3).

De même, la Chine prône une valorisation de la compétence interculturelle et du plurilinguisme des talents à l'international⁹⁰ (Chen, 2017), en réponse au besoin d'ouverture du pays sur un monde perçu comme de plus en plus marqué par la pluralité culturelle. Les universités se donnent pour vocation de favoriser une intercompréhension approfondie et un respect mutuel par leurs actions d'internationalisation⁹¹.

Que ce soit en Europe ou en Chine, les discours sur la mobilité assument une idéologie complexe: les compétences interculturelles et plurilingues recherchées s'inscrivent dans une démarche humaniste tout en renforçant les compétences professionnelles nécessaires au fonctionnement d'une économie globalisée. Les objectifs assignés à la mobilité par les politiques et les institutions sont donc en cohérence avec une idéologie à visée adaptative: il s'agit de former des étudiants flexibles capables de s'intégrer de façon fluide sur un marché du travail mondialisé tout en déployant une compétence interculturelle. Cependant, alors qu'en Europe l'accent a d'abord été mis sur la « création d'une citoyenneté européenne par l'expérience de l'Europe comme affranchissement

vis-à-vis des identités nationales » (Anquetil et Derivry, 2019), en Chine, l'aspect adaptatif de la mobilité a d'emblée été assumé.

VERS UNE COMPRÉHENSION APPROFONDIE DES MOTIVATIONS ET DÉSIRES DES ÉTUDIANTS

Nous situant dans une démarche qualitative et compréhensive de recherche-action-formation, nous avons longuement interrogé les étudiants sur leurs motivations⁹² et avons progressivement compris qu'ils expriment avant tout un désir de mobilité en vue de provoquer un changement. Une étudiante croate en mobilité d'un semestre en France déclare :

J'étais toujours en train de courir vers quelque chose, un examen après l'autre, et j'ai compris que je voudrais ajouter quelque chose de plus dans ma vie. J'ai compris aussi que ça pourrait être aussi une opportunité si grande que je ne peux pas comprendre pourquoi. [...] je voyais pas Erasmus comme une grande fête, mais je voyais seulement comme une opportunité de se jeter dans l'inconnu.

Cette citation illustre les motivations exprimées par une majorité d'étudiants croates : un désir de changement, sans pour autant que ce dernier soit défini. À une période de leur vie où ces jeunes sont à la recherche de leur *voie*, la mobilité est perçue comme une occasion de *trouver du sens*, comme une ouverture des possibles et l'opportunité de vivre pour un temps en autonomie, loin du foyer familial. Un séjour à l'étranger permettrait d'accélérer le processus de maturation, grâce aux expériences d'autonomisation, de socialisation et d'interculturalité (Demorgon, 2005).

« Je désire ouvrir des horizons et forger mes valeurs à l'âge de vingt ans », « J'ai envie de partir faire un tour ailleurs, pour connaître le monde à l'extérieur », soulignent eux aussi, les étudiants chinois que nous avons interviewés⁹³ pendant l'année de leur programme d'échange. La majorité d'entre eux, dépourvus d'objectifs précis, expriment leur volonté de mettre à l'épreuve leurs représentations de soi, pour savoir « si la vie en mobilité (leur) convient » et pour orienter ainsi leurs projets⁹⁴. Une fois leur vie en France installée, munis d'un visa Schengen, cette aspiration à s'ouvrir de nouvelles possibilités se traduit également par la visite des autres pays européens, facilitant une appropriation spatiale de l'Europe. L'espérance d'un changement existentiel associé au voyage est donc bien mise en relief dans les deux contextes.

La deuxième motivation pour partir étudier à l'étranger concerne la langue. Certes, la maîtrise d'une langue étrangère est reconnue par les étudiants croates comme un plus pour leur CV, mais ils ne mettent pas cet avantage en avant. Paradoxalement, s'ils considèrent un séjour à l'étranger comme une bonne opportunité pour pratiquer et améliorer la langue, ce bénéfice n'est pas directement relié, de leur point de vue, à une meilleure employabilité. Quant au public chinois étudié,

92. Dans le cadre d'une recherche doctorale (Ruet, 2019), nous avons mené des entretiens biographiques et compréhensifs avec des étudiants croates avant, pendant et après leur séjour en France afin de recueillir le récit de leur expérience de mobilité.

93. L'enquête menée dans le contexte chinois porte sur les étudiants de trois promotions d'une université classée au premier rang national faisant partie du programme de « développement d'universités et de disciplines de premier rang mondial » (*Shuangyili* en mandarin). Nous avons mené des entretiens compréhensifs et semi-directifs en vue de comprendre les expériences des étudiants, tous inscrits en langue française. Les enquêtes ont effectué une mobilité encadrée généralement pendant un an, en bénéficiant respectivement des trois types de coopérations éducatives sino-françaises suivantes : mobilité interuniversitaire, apprentissage du français langue étrangère dans un centre de langue ainsi que programme des assistants de langue chinoise. Ce sont aussi les trois types de programmes d'échange qui concernent la plupart des départements de français en milieu universitaire

94. Pour les étudiants spécialisés en langue française, ils ont comme choix principaux après leur licence la mobilité académique individuelle, la recherche d'un travail, les études en Master en Chine proposant également une mobilité encadrée.

spécialisé dans l'étude de la langue française, il privilégie le bénéfice des ressources abondantes et des situations authentiques en français oral et tente d'apprendre dans – et par – la langue, plutôt que de continuer à la considérer comme un objet d'étude extérieur à soi que l'on appliquerait ensuite en situation de communication authentique. Ces étudiants ont d'ailleurs pleinement conscience de l'utilité symbolique d'un séjour à l'étranger pour leur futur projet (d'étude ou professionnel) généralement lié à une exigence pour les langues étrangères et les expériences interculturelles. Une étudiante chinoise affirme clairement lors de notre enquête :

J'ai envisagé de travailler directement après ma licence. Je ne pensais donc pas avoir d'autres occasions de m'expatrier avant de travailler. À part les compétences à développer, d'un point de vue pragmatique, l'expérience d'étudier dans une université étrangère constituerait un atout pour négocier avec les futurs employeurs.

95. Par mobilité encadrée, nous entendons toute mobilité institutionnalisée, qui s'inscrit dans un programme d'échange. Au contraire, une mobilité autonome est effectuée par un étudiant qui s'inscrit de son propre chef dans un établissement étranger et gère seul toutes les démarches nécessaires.

96. Car ils ne bénéficient ni d'appui de leur établissement d'origine ni de l'établissement à l'étranger et n'ont souvent pas de bourse d'étude.

Signalons ici que les motivations diffèrent grandement dans le cas des étudiants en mobilité encadrée ou autonome⁹⁵. Alors que les premiers mettent en avant principalement l'opportunité de voir *autre chose*, d'acquérir de l'autonomie et de se développer personnellement, les seconds, qui voyagent dans des conditions plus difficiles⁹⁶, mettent l'accent sur la qualité de l'enseignement dont ils vont pouvoir bénéficier ainsi que les avantages qu'ils en retireront pour leur carrière professionnelle. Que ce soit en Chine ou en Europe, nous dégageons donc deux types de mobilité : l'une « facile », sans objectif à court terme mais enrichissante sur le plan personnel, et l'autre, faite de contraintes, voire de sacrifices, dont l'étudiant attend un bénéfice tangible, à court ou moyen terme.

Les limites d'une mobilité interculturellement réussie

Erlich (2012) montre qu'en général, les étudiants rencontrent peu de difficultés, en particulier s'ils sont européens et/ou dans une mobilité encadrée, généralement qualifiée de fluide dans le sens où il n'y a pas de chocs insurmontables. C'est une (très) bonne expérience qui conduit les acteurs à considérer leur mobilité comme « réussie » ou « satisfaisante ». Cependant, deux limites viennent nuancer ce constat.

UNE ACQUISITION LIMITÉE DE COMPÉTENCES INTERCULTURELLES

La première limite est qu'une expérience à l'étranger n'aboutit pas nécessairement à un renforcement des compétences interculturelles. En Europe, plusieurs études montrent qu'une mobilité Erasmus ne

conduit pas à la création d'une identité (ou d'une citoyenneté) européenne. Ainsi dans les entretiens on relève une prégnance de l'opposition « eux/nous » et la présence de grandes catégorisations des « cultures » qui ne prennent en compte ni l'historicité ni la complexité de cette notion. Poisson-Quinton et Carlo (2001), Papatsiba (2001) et Ballatore (2007) font le même constat. Elles imputent cela au fait que les étudiants restent dans une marge, où « tout se passe comme s'ils étaient simples spectateurs ou comme si le séjour Erasmus était un film dans lequel ils n'étaient que figurants » (Ballatore, 2011).

On retrouve aussi des obstacles dans les relations interculturelles chez les étudiants chinois pour lesquels une mobilité encadrée constitue souvent la toute première expérience de rencontres fréquentes et variées avec l'altérité. Malgré leur volonté d'ouverture et les efforts fournis, ils se heurtent à des obstacles difficiles à surmonter (cf. aussi Guichon, ici-même). Comme en témoigne la citation suivante, il manque aux étudiants des moyens pour réagir aux stéréotypes et aux incompréhensions, politiques et sociétales, ce qui peut les conduire à se replier sur leur identité nationale et à créer une différence infranchissable entre eux et les autres :

Je pense que certains Français montrent souvent leur fierté à l'égard des questions sur la culture. Je me demande s'ils regardent toutes les cultures sur un même pied d'égalité, puisque ils sollicitent ma réponse à des questions basées sur leurs propres préjugés, par exemple : est-ce qu'on mange les chiens en Chine ? est-ce que l'avortement provoqué est autorisé en Chine ? Ou bien, ils se penchent souvent sur le mauvais côté. Je me sens offensée alors que je leur réponds sérieusement.

Est-ce dû à un manque de savoir-faire les empêchant de se décentrer pour interpréter leur système de références et celui des autres individus (ici : les Français) ? Si leurs descriptions mettent en scène leur tendance à réduire l'Autre à des traits culturels (Abdallah-Pretceille, 1986) c'est parce que l'éducation interculturelle reçue avant leur départ porte plutôt sur des connaissances générales, sur la « culture d'un pays » dans une perspective civilisationnelle, alors que les savoir-faire et savoir-être indispensables en interaction ne se mobilisent pas sur la seule base d'une bonne maîtrise de savoirs. Par conséquent, il ne leur est pas facile d'interagir avec d'autres groupes d'étudiants (pluriculturels ou autochtones), même s'ils en éprouvent fortement l'envie. Les étudiants interrogés s'efforcent de justifier cette tendance à rester dans les groupes de même nationalité, en invoquant des raisons telles que des formes de sociabilité très différentes, des valeurs divergentes, un caractère introverti ou une compétence de communication insuffisante.

Il apparaît que l'objectif interculturel et humaniste d'ouverture à l'altérité est difficile à atteindre. Comme le soutiennent Overbeck-Ottino et Baubet (2013), dégager de nouveaux supports identificatoires nécessite un véritable travail d'affiliation et de découverte de nouvelles familiarités : « Ce travail, s'il est suffisamment abouti, débouche sur des

appartenances raisonnablement consistantes, fécondes et ouvertes à l'altérité. Dans le cas contraire, les vicissitudes des processus identitaires peuvent mener à des souffrances individuelles mais aussi, à des niveaux collectifs, à de dangereuses radicalisations des modèles culturels, voire des dérives intégristes » (Overbeck-Ottino et Baubet, 2013). Nous prenons au sérieux ces risques de dérives intégristes alors que les montées des nationalismes réapparaissent en Europe et dans le monde: l'objectif humaniste, certes difficile à mettre en œuvre et à évaluer, a bien, à nos yeux, une véritable utilité sociale.

UNE DIFFICILE ARTICULATION ENTRE PROJETS INITIAUX ET VÉCU DE LA MOBILITÉ

97. Les composantes du capital de mobilité sont, selon elle, l'histoire familiale et personnelle, les expériences de mobilité et la maîtrise des langues, les expériences d'adaptation et les traits de personnalité (Murphy-Lejeune, 2003).

La deuxième limite est que les mobilités ne sont pas systématiquement rentabilisées dans la vie professionnelle ou personnelle des étudiants. S'inscrivant dans la lignée de la sociologie de la reproduction, Murphy-Lejeune (2003) utilise le terme de *capital de mobilité* pour rendre compte de la valorisation de la mobilité par les acteurs⁹⁷. Ce capital aiderait à déclencher une mobilité, serait renforcé par cette expérience et fortement valorisé sur le marché du travail. Une mobilité spatiale serait alors corrélée avec une mobilité sociale ascendante. Pourtant, la réalité est plus nuancée et la mobilité finalement peu réinvestie. Si l'expérience est toujours jugée bénéfique par les étudiants (ils ont amélioré leur niveau de langue, ont acquis une certaine flexibilité et se sont émancipés), elle reste pour eux une parenthèse qu'ils aimeraient renouveler ou exploiter, sans savoir comment en faire un levier d'employabilité, ou sans toujours savoir comment la mettre en lien avec leurs projets ou aspirations personnelles.

Ainsi, les étudiants chinois n'ont qu'une idée floue des épreuves qu'ils auront à traverser durant leur séjour. Ils ont l'habitude de recourir aux étudiants ayant déjà vécu la mobilité: une circulation des informations s'effectue ainsi d'une promotion à l'autre et se stabilise au fil du temps. Mais ces informations pratiques ne concernent que le choix des cours, le logement, les transports, les formalités administratives. Sont plus rarement exposés des processus ou situations d'apprentissages singuliers où s'entremêlent réflexions, stratégies et sentiments. Ceci renforce leurs représentations d'une formation à la mobilité qui ne va pas au-delà des médiations fonctionnelles proposées par les agences commerciales et gouvernementales opérant sur le marché des études internationales. Par conséquent, les mobilités semblent toujours réussies avec les étudiants n'ayant pas d'objectifs précis au préalable, mais ajustant leurs attentes en fonction de leurs expériences pendant l'aventure. Lorsqu'ils se sentent désarmés, ils se réfugient dans leur zone de confort. Ils ont ainsi tendance à choisir des cours plus faciles et à voyager, et oscillent entre deux attitudes: celle du « visiteur touristique » et celle du « jeune désireux de vivre des expériences

culturelles ». Enfin, loin de valoriser la dimension formative de la mobilité, (en suscitant des discussions sur le développement des compétences interculturelles recherchées par les étudiants et les institutions éducatives), les universités d'origine sous-exploitent le potentiel formateur des mobilités, tout en soutenant idéologiquement l'existence. En dépit du fait qu'il y a peu d'accompagnement vers l'acquisition de compétences interculturelles en amont, le défi qui se pose aux étudiants en mobilité courte est celui de s'intégrer rapidement. Les cours de Français sur Objectif Universitaire⁹⁸, quand ils existent, préparent les étudiants à s'intégrer au monde universitaire. Car une socialisation au sein de la communauté étudiante et de la société d'accueil est nécessaire pour acquérir des compétences interculturelles. Papatsiba (2001) va même jusqu'à proposer de penser la perception de l'étranger et de l'altérité selon deux modes. Le premier mode (de l'extériorité) est associé à une rencontre s'effectuant dans des formes de tourisme culturel: la culture de l'autre est alors vue au prisme de sa propre culture et l'importance est donnée aux différences ce qui peut conduire à une essentialisation des cultures. Par opposition, selon le mode de l'intériorité, la rencontre avec l'altérité se fait à travers des relations établies une fois que l'on est intégré à un groupe. Lorsque les étudiants peuvent vivre (et donner du sens à-) une rencontre avec l'altérité sur le mode de l'intériorité, ils limitent donc le risque de tomber dans les travers de l'essentialisation relevée précédemment.

98. Cette sous-discipline de la didactique des langues et des cultures a émergé dans les années 2000, sous l'impulsion de didacticiens qui ont réfléchi aux compétences dont ont besoin les étudiants en situation de mobilité académique en France. Mangiante et Parpette (2011) classent ces compétences en trois catégories: langagières, liées aux exigences universitaires; pragmatiques, liées à la méthodologie universitaire; et culturelles.

C *omment repousser ces limites ?*

EFFECTUER DES MÉDIATIONS

Un ensemble coordonné de médiations peut permettre à l'étudiant de tisser des liens personnels entre son expérience du voyage⁹⁹ et ses processus d'ouverture à l'altérité, tout au long de la vie.

« Visant à réduire la distance entre deux (voire plus de deux) pôles qui se trouvent en tension l'un par rapport à l'autre » (Coste et Cavalli, 2014: 108), ces médiations aideront l'étudiant à réfléchir sur les situations diversitaires vécues en mobilité, leurs positionnements identitaires afin d'éviter le renforcement de leurs positions culturalistes et essentialistes. De l'amont à l'aval du séjour, il s'agit alors de créer des espaces intermédiaires (cours, ateliers, etc.) afin de proposer aux étudiants voyageurs, un cadre favorable au partage de leur compréhension renouvelée de l'altérité, de la gestion de leurs relations en

99. Voyage pouvant adopter des formes interrégionales, transfrontalières, internationales, allers simples ou aller-retour, de courtes ou longues durées, etc.

groupes, de l'analyse réflexive de leurs expériences altéritaires, bref de toutes les composantes de leur (trans)formation interculturelle.

DONNER UNE PLACE À LA RÉFLEXIVITÉ DANS LA CONSCIENTISATION DES APPORTS D'UNE MOBILITÉ

Notre société, qui a vu l'émergence du sujet, véhicule une injonction à se réaliser et à être en projet (Boutinet, 2012) et la mobilité est censée apporter cela. Mais encore faut-il que les étudiants puissent conscientiser les transformations apportées par leur expérience de mobilité « afin d'orienter et de réorienter leurs apprentissages présents et à venir » (Molinié, 2006 : 84). L'exercice de la réflexivité leur permet de relier l'expérientiel et le cognitif « dans des situations d'incertitude, d'instabilité, de singularité et de conflits de valeur » (Schön, 1994 : 15) qui caractérisent l'expérience subjective de la mobilité. En portant un regard distancié sur des situations vécues, les étudiants peuvent se décentrer vis-à-vis de leurs propres représentations, stratégies et comportements, les analyser et interpréter, s'autoévaluer pour ensuite se projeter dans de futures situations similaires. Enfin, les processus réflexifs permettent de conscientiser les processus d'interculturalisation (comprenant la négociation des valeurs, des attitudes et des significations des acteurs sociaux) (Byram, 1997 : 12) dans des rencontres interculturelles ou interpersonnelles.

100. Sur le terrain de recherche en Chine, nous sommes intervenues en tant que chercheuse, enseignante et stagiaire, avec l'autorisation du département de français. Notre médiation didactique s'est tenue dans le cadre d'un cours intitulé « Éducation française » durant un semestre d'été de cinq semaines. Deux cycles d'action ont été menés durant deux semestres d'été en 2017-2018, 2018-2019. Le deuxième a été conçu à partir de la pré-analyse du premier. Les étudiants se sont inscrits dans ce cours par choix. En première et deuxième années, ils ne visaient pas tous un départ immédiat. Mais une mobilité académique fait généralement partie de leurs projets. Sur le terrain de recherche en Croatie, une formation a également été mise en place. Elle a pris la forme d'une semaine de formation, ouverte à tous les étudiants de l'université de Zagreb. Elle fut présentée comme un « atelier », avec pour titre « Intégration au système universitaire français » et destinée à des étudiants de niveau B1 minimum.

101. Comment ouvrir un compte bancaire, trouver un logement, gérer leur situation administrative, etc.

Des dispositifs d'intervention en contexte

Menées dans les systèmes éducatifs chinois, croate et français, selon des méthodologies comparables, nos recherches-actions-formations¹⁰⁰ ont mis en évidence ces besoins de médiation et de réflexivité. Mais elles ont aussi mis en valeur la nécessité d'accompagner les étudiants vers la co-construction de savoirs contextualisés, avec les acteurs locaux.

LES INFORMATIONS PRATIQUES COMME PORTE D'ENTRÉE

Si les étudiants sont demandeurs d'informations pratiques avant leur départ¹⁰¹, ils sont en revanche moins enclins à travailler sur les aspects interculturels de leur séjour et l'intérêt des travaux réflexifs n'est pas toujours évident pour eux. C'est pourquoi nous avons choisi d'introduire des éléments de réflexivité via un travail sur la vie pratique et quotidienne, qui est un enjeu de construction et d'intégration à la vie sociale.

C'est ainsi qu'avec le public chinois, nous avons mis en place un projet pédagogique de création d'un « *guide de formalités administratives* ». Notre objectif vise non seulement l'appropriation de connaissances langagières et socioculturelles, mais également le développement de l'autonomie et de la réflexivité chez les étudiants, grâce à la pédagogie de projet et aux demandes que nous avons posées dans le contrat pédagogique. Les étudiants ont dû présenter par groupes, sous forme d'exposé, des tâches administratives à accomplir au début du séjour, en vue de la création d'un guide papier comme produit final. La recherche et la sélection des informations sur des sites français, la demande d'aide d'autrui et la création d'outils langagiers devaient être prises en compte. De cette manière, ils transforment leur position de récepteurs passifs des informations en devenant des chercheurs actifs. Ils effectuent une mobilité virtuelle: préalable favorable à leur projection vers le monde francophone et un futur proche. Lors de leur exposé, les étudiants argumentent leur choix, imaginent d'éventuelles difficultés et proposent des stratégies de résolution à partir de l'ensemble des informations collectées, ce qui mobilise leur réflexivité. En nous référant à Anquetil (2006: 268-269), nous avons conçu le guide papier, comme faisant partie du bagage matériel des étudiants. Dans notre dispositif, les exercices réflexifs servent de pont vers une discussion autour du bagage immatériel, y compris toutes les réflexions autour de leur statut d'étudiant étranger, des qualités et stratégies d'adaptation et d'intégration, par rapport à leurs propres personnalités et expériences de mobilité.

SE DÉCENTRER ET SE RECENTRER: DU SENS DE LA RENCONTRE AVEC L'AUTRE AU SENS DE LA RENCONTRE AVEC SOI

La formation proposée en Croatie combinait deux mouvements: de décentrement et de recentrement. Rencontrer d'autres cultures suppose un travail de décentrement nécessaire pour se distancier d'attitudes ethnocentriques. Pour cela, les concepts et méthodes de l'anthropologie sont utiles car la « recherche anthropologique traite au présent de la question de l'Autre. La question de l'Autre n'est pas un thème qu'elle rencontre à l'occasion ; il est son unique objet intellectuel, à partir duquel se laissent définir différents champs d'investigation » (Augé, 1992: 28). Ainsi, la pratique de l'observation participante implique une interaction approfondie avec la société. L'étudiant est mis en position d'observateur externe tout en étant impliqué. L'une des composantes de la formation proposée à l'université de Zagreb avait donc pour objectif de réfléchir aux notions de cultures et d'identités et à présenter théoriquement ce qu'était une approche anthropologique et ses méthodes afin de réaliser *in fine* une ethnographie du quotidien (en binôme avec un étudiant étranger en mobilité à Zagreb) visant à rendre le familier étrange, à penser l'impensé (Laplantine, 1987) et à préparer le séjour à l'étranger.

Mais si un décentrement est nécessaire, un recentrement l'est tout autant afin de comprendre la place que l'on occupe ou que l'on veut occuper dans son nouvel environnement. Les approches biographiques ont permis aux étudiants de raconter leurs expériences de mobilité et de diversité à la fois dans leur dimension objective (sociale, contextuelle) et subjective (psychoaffective, imaginaire) (Molinié, 2019) et d'exercer leur réflexivité en établissant des liens entre leur vécu objectif et leur perception subjective et entre les différentes temporalités de leur parcours de vie.

INTERVENIR DE L'AMONT À L'AVANT ET DANS DES PARTENARIATS PLURIELS

Si les recherches-actions-formations évoquées ci-dessus s'inscrivent en amont de la mobilité, il nous paraît intéressant d'accompagner et d'intervenir de manière systémique tout au long du parcours mobilitaire : avant, pendant et après le séjour à l'étranger. C'est ce qui a pu être fait dans le cadre d'un partenariat de recherche co-construit entre deux universités (université de Cergy-Pontoise ; université préfectorale d'Osaka) et une collectivité territoriale¹⁰². Ce partenariat tripartite a permis d'imaginer des dispositifs didactiques emboîtés et de mettre en relation des domaines d'activités. C'est ainsi que nous avons pu premièrement mettre en relation des décideurs convaincus de l'intérêt de conduire de façon concertée des politiques linguistiques et culturelles entre deux universités et deux régions (la région du Kansai et le département du Val-d'Oise) à travers des collaborations entre agences économiques (omité d'expansion économique du Val-d'Oise) et instance politique territoriale (conseil général du Val-d'Oise). Nous avons deuxièmement été en mesure de mailler des pratiques communicatives ordinaires, menées en situations de contacts, lors des deux voyages d'études effectués en France et au Japon, via la rencontre entre les étudiants et des acteurs (culturels et économiques) dont l'activité principale était la création de réseaux entre le Val-d'Oise et la région du Kansai et des pratiques réflexives (à travers les deux portfolios conçus dans le cadre de l'ingénierie inhérente au dispositif de recherche). Troisièmement, nous avons pu mettre en relation des étudiants se formant dans des domaines variés : métiers du FLE, ingénierie de l'édition et de la communication, affaires européennes et enjeux internationaux, LEA anglais-japonais, biologie, Lettres. Enfin nous avons pu repenser de façon critique des méthodologies émergentes dans le milieu universitaire, didactisées dans des outils tels que le *Projet Personnel de l'Étudiant* (PPE) ou encore dans le *Portfolio européen des langues* et créer un autre type de portfolio : *Portfolio d'expériences et de compétences interculturelles en mobilité internationale* (France-Japon) (Molinié et al., 2009) et *Portfolio d'expériences et de*

102. La Convention qui de 2009 à 2014 cadrait ce partenariat était intitulée « De l'intérêt des cultures croisées pour l'insertion dans l'emploi ». Pour un développement plus complet, voir Molinié (2015).

compétences interculturelles en mobilité internationale (Japon-France) (Molinié et al., 2009) (désormais PECIMI 1 et 2).

Ces mises en relation systémiques allaient générer deux nouvelles pratiques. Premièrement des littératies plurielles (notes écrites, représentations graphiques de diverses situations, mises en commun parlées) mises en œuvre par les étudiants dans (et autour de) leurs Portfolios. Concernant les littératies, nous souhaitons via la mobilité permettre aux étudiants japonais et français d'explorer en voyageant leurs aspirations (personnelles, professionnelles), le sens qu'avait à leurs yeux, la formation académique qu'ils s'étaient choisie mais aussi leur envie de vivre et travailler sur place (Kansai, Val-d'Oise) ou ailleurs. Les étudiants allaient donc réaliser un déplacement physique court en France ou au Japon et un cheminement intellectuel via ce PECIMI. Ce travail de biographisation de l'expérience interculturelle de mobilité était accompagné avant, pendant et après le séjour par les trois livrets du *Portfolio: Escales 1,2 et 3* à remplir seuls et à mutualiser en groupe, avant le départ, pendant le séjour et au retour. L'objectif était de vivre une situation de mobilité internationale tout en développant des compétences réflexives sur les enjeux pour soi et pour les autres de celle-ci.

Deuxièmement, des pratiques de médiation, à l'interface des langues et des cultures aussi bien scientifiques qu'entrepreneuriales (via des situations d'entretiens de professionnels et de chercheurs, ou encore de présentations des PECIMI lors des *Rencontres Pédagogiques du Kansai*, etc.). En écho avec le thème de la Convention « Cultures croisées et insertion dans l'emploi », la question de l'insertion dans l'emploi des étudiants français dans un milieu professionnel franco-japonais a été traitée en relation avec les métiers du français langue étrangère (en France et au Japon) et les métiers en lien avec la culture nippone en France (ou la culture française, au Japon)¹⁰³. Les récits de parcours professionnels internationaux recueillis par les étudiants auprès d'un panel de professionnels du FLE (à Osaka, Kobe et Kyoto au Japon) et de la culture ou de l'entrepreneuriat (en France), la transcription et l'analyse de ces récits de vies professionnelles ont permis aux étudiants d'analyser trois choses. Premièrement, qu'un acte d'appropriation d'un espace international passe par de multiples (inter)actions et mises en relations. Deuxièmement, que des compétences plurilingues et interculturelles sont développées par les professionnels et combinées à des processus d'individuation et de distinction. Troisièmement que chaque professionnel combine différents facteurs (dispositions personnelles, mais aussi expériences négatives, etc.) afin de construire des positions socioprofessionnelles d'intermédiaires culturels, impliqués dans divers réseaux. À partir de là, les étudiants allaient pouvoir penser et vivre leurs mobilités/sédentarités présentes et à venir, en connaissance de cause.

103. La Convention allait conduire les enseignants-chercheurs qui co-encadraient la démarche en France et au Japon à soulever deux questions :
1 - Comment une relation entre deux régions, conduite par les collectivités territoriales et deux universités partenaires peut-elle être porteuse de projets d'insertion locale (ou pas) pour les étudiants.
2 - En quoi nos formations en lettres et langues peuvent-elles aider à développer une réflexivité critique sur ces projets d'insertion ?
L'invention collaborative de nos modalités d'intervention et de recherche, grâce à l'organisation régulière de rendez-vous à caractère professionnel, réflexif et théorique en France et au Japon pendant une dizaine d'années nous a permis d'avancer sur ces questions.

C onclusion

Nous avons choisi de traiter la question des mobilités estudiantines en tentant tout d'abord de comprendre ce qu'en disent et ce qu'en font les individus, voyageant et étudiant au carrefour de (au moins) deux sociétés et deux histoires académiques (celles de leurs pays d'appartenance et celles des systèmes d'accueil). Nous avons montré leurs espérances, leurs hésitations, résistances et tâtonnements pour vivre l'expérience mobilière, la confrontation avec d'autres langues et cultures, comme potentiellement formatives. Nous avons également montré comment une novlangue institutionnelle instrumentalise les termes de plurilinguisme, humanisme, interculturalité, citoyenneté dans des discours promotionnels qui ne rencontrent finalement plus les valeurs formatives que nous-mêmes attribuons à ces termes. Ceci nous a conduites à interroger notre propre implication en tant qu'accompagnatrices-intervenantes-chercheuses en France, en Croatie et en Chine. Car, face à ce double langage qui reflète une lutte entre paradigmes et valeurs opposées, que faisons-nous sur nos terrains et dans nos productions scientifiques ? Plutôt que de mettre en œuvre des démarches normatives, situées dans le registre de l'adaptabilité, de la flexibilité, de la culture de l'excellence, nous avons mis en œuvre des démarches d'accompagnements centrés sur l'écoute et le développement des capacités des étudiants à réfléchir ensemble à la multiplicité des enjeux (relationnels, identitaires, symboliques) associés à leurs mobilités. Nous avons montré que de telles démarches nécessitent des synergies entre professionnels de la recherche, de l'éducation et de la formation des régions en relation. Ces collaborations sont indispensables pour tisser les savoirs, les diffuser dans le champ scientifique tout en pensant un projet éducatif et des ingénieries alternatifs.

Bibliographie

- ABDALLAH-PRETCEILLE M. (1986), *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, Publications de la Sorbonne : Institut national de recherche pédagogique.
- ANQUETIL M. (2006), *Mobilité Erasmus et communication interculturelle : une recherche-action pour un parcours de formation*, Berne, Peter Lang.
- ANQUETIL M. & DERIVRY M. (2019), « Reconnaître et valoriser les mobilités : évolution du management de la "dimension européenne" », *Recherches en didactique des langues et des cultures : Les Cahiers de l'Acedle*, vol. 2 n° 16, np.
- AUGÉ M. (1992), *Non-lieux. Introduction à une anthropologie de la surmodernité*, Paris, Seuil.
- BALLATORE M. (2007), *L'expérience de mobilité des étudiants Erasmus : les usages inégaux d'un programme d'« échange »*. Une comparaison Angleterre/ France/ Italie, Thèse de doctorat, Aix-Marseille 1.

- BALLATORE M. (2011), « Échanges internationaux en Europe et apprentissages. L'exemple de la mobilité étudiante institutionnalisée par le programme Érasmus », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, Hors-série n° 3, p. 149-166.
- BOUTINET J.-P. (2012), *Anthropologie du projet*, Paris, PUF.
- BYRAM M. (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative*, Clevedon, Philadelphia, Toronto, Sydney, Johannesburg, Multilingual Matters.
- CHEN H.Y. (2017), « Situation actuelle, problèmes et solutions de la formation des talents à l'international en Chine dans le cadre de l'initiative de «Nouvelle route de la soie» », *Beijing Education (Higher Education)* n° 5. En ligne : http://m.jyb.cn/zcg/xwy/wzxw/201705/t20170515_637194_wap.html.
- COSTE D. & CAVALLI M. (2014), « Extension du domaine de la médiation », *Lingue Culture Mediazioni - Languages Cultures Mediation (LCM Journal)*, vol. 1 n° 1-2, p. 101-117.
- DEMORGON J. (2005), *Critique de l'interculturel : l'horizon de la sociologie*, Paris, Économica : Anthropos.
- ERLICH V. (2012), *Les mobilités étudiantes*, Paris, La Documentation Française.
- LAPLANTINE F. (1987), *L'anthropologie*, Paris, Seghers.
- LI B. & LIANG Z.K. (2017), « Modèles et facteurs du développement des talents à l'international », *Beijing Education (Higher Education)* n° 5. En ligne : http://www.edu.cn/jiao_shi_pin_dao/jiao_yu_ren_cai_zi_xun/201705/t20170517_1516940.shtml.
- MANGIANTE J.-M. & PARPETTE C. (2011), *Le français sur objectif universitaire*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.
- MOLINIÉ M. (2006), « Aspect de la réflexivité de l'étudiant plurilingue dans le cadre européen », dans Molinié M. et Bishop M.-F., *Autobiographie et réflexivité*, Cergy-Pontoise, CRTF, Université de Cergy-Pontoise, p. 83-102.
- MOLINIÉ M. (2015), *Recherche biographique en contexte plurilingue. Cartographie d'un parcours de didacticienne*, Paris, Riveneuve.
- MOLINIÉ M. (2019), « Biographie langagière », dans Delory-Momberger C., *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*, Toulouse, Érès, p. 300-303.
- MOLINIÉ M., LANKHORST M., & PUNGIER M.-F. (2009), *Portfolio d'expériences et de compétences interculturelles en mobilité internationale*, CRTF-CGVO-Université de Cergy-Pontoise.
- MURPHY-LEJEUNE E. (2003), *L'étudiant européen voyageur : un nouvel étranger*, Paris, Didier.
- OCDE (2004), *L'internationalisation de l'enseignement supérieur*, Synthèse OCDE, L'Observateur, OCDE.
- OVERBECK OTTINO S. VON & BAUBET T. (2013), *Filiations, affiliations*, Grenoble, La Pensée sauvage.
- PAPATSIBA V. (2001), *Le séjour d'études à l'étranger : formation, expérience : analyse des rapports d'étudiants français ayant bénéficié du programme Erasmus*, Thèse doctorat, Université Paris Nanterre.
- PAPATSIBA V. (2003), *Des étudiants européens : "Erasmus" et l'aventure de l'altérité*, Berne, Peter Lang.
- POISSON-QUINTON S. ET CARLO C. (2001), « L'université : creuset unificateur pour l'identité européenne ? », dans Paganini G., *Différences et proximités culturelles, l'Europe : espaces de recherche*, Paris, L'Harmattan, p. 53-64.
- REN Y.Q. (2016), « Nouvelle perspective de la stratégie "Développement d'universités et de disciplines de premier rang" », *China Higher Education* n° 5, p. 15-17.

- RUET M. (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, Sorbonne Nouvelle, Paris.
- SCHÖN D. A. (1994), *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, les Éditions Logiques.
- YANG Q.G. (2018), « Promouvoir la mobilité de l'enseignement supérieur et construire la communauté du destin pour l'humanité », *Académie des sciences sociales de Chine*. En ligne: http://www.cssn.cn/zx/bwyc/201809/t20180906_4555415.shtml.
- ZHOU Z.Y. ET MA J.N. (2017), « Communauté pour le destin de l'humanité : point de repère pour les coopérations de l'enseignement supérieur », *Educational Research* n° 12, p. 42-50. En ligne: http://www.nies.net.cn/jyyj/jyyj_tbtj/201801/t20180115_325629.html.