



(Re)valoriser la perspective humaniste
de l'enseignement / apprentissage du français :
à travers la co-construction de sens
dans un cours de communication interculturelle

JIAO Shuman

Université de Shanghai, Chine

shumanjiao@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0006-2226-5271>

Reçu le 20-02-2024 / Évalué le 22-04-2024 / Accepté le 12-05-2024

Résumé

Avec l'essor spectaculaire de l'intelligence artificielle et la disciplinarisation progressive de la spécialité de français langue étrangère, il est essentiel de questionner et de valoriser davantage les valeurs humanistes inhérentes à l'enseignement/apprentissage du français. Cette étude propose une conception de cours de communication interculturelle, axée sur des activités biographiques et réflexives, mettant en avant trois notions-clés : le plurilinguisme, l'interculturel et la mobilité. En se basant sur ces notions, l'article met en lumière la pertinence et l'opérationnalité de cette conception pour favoriser la co-construction de valeurs avec les étudiants. À travers l'évaluation du dispositif d'innovation du cours, laquelle est fondée sur une analyse thématique des entretiens semi-directifs et des créations biographiques, il montre également les différentes valeurs que les étudiants accordent réellement à leur plurilinguisme, à leurs expériences interculturelles et à leur mobilité, ainsi que les répercussions de cette co-construction de sens sur leur développement personnel.

Mots-clés : valeurs humanistes, plurilinguisme, interculturel, mobilité, réflexivité

重新审思与强调法语教-学的人文价值：

基于跨文化课堂中的意义共建

摘要

人工智能的迅猛发展和法语专业的学科演变促使我们再次审思与强调法语教-学的人文价值。本研究展现了一个以反思性、自传性教学活动为核心，以“多元语言”、“跨文化”、“流动”概念为基础的跨文化课程设计。我们将着重论证为何该设计有助于引导法语专业学生共同寻找、讨论和建构语言学习的人文价值。并基于学生的多模态自传和半结构式访谈，展开主题分析，评估该创新性课程的效果。该分析也将揭示学生实际赋予自身多语能力、跨文化经历和流动经历的不同价值，以及此次共建意义的过程对其个人发展所产生的影响。

关键词：人文价值，多元语言，跨文化，流动，反思性

**(Re)valuing the humanistic perspective of the teaching and learning French:
through the co-construction of meaning in an intercultural communication course**

Abstract

With the spectacular rise of artificial intelligence and the progressive disciplinarization of French as a foreign language, it is essential to question and further value the humanistic values inherent in the teaching and learning of French. This study proposes a design for an intercultural communication course, focused on biographical and reflective activities, highlighting three key concepts: plurilingualism, interculturality, and mobility. By building on these concepts, the article highlights the relevance and operability of this design in promoting the co-construction of values with students. Through the evaluation of the course's innovation, based on a thematic analysis of semi-structured interviews and biographical creations, it also demonstrates the different values that students truly attribute to their plurilingualism, their intercultural experiences, and their mobility, as well as the impact of this co-construction of meaning process on their personal development.

Keywords: humanistic values, plurilingualism, interculturality, mobility, reflexivity

Introduction¹

Au cours des cinquante dernières années, le Français langue étrangère en tant que spécialité en Chine a connu de profondes mutations, tant épistémologiques que théoriques et méthodologiques. C'est en s'adaptant sans cesse aux besoins du pays et à ceux des étudiants, ainsi qu'au marché du travail, lesquels se reflètent dans des réformes disciplinaires et des programmes d'enseignement nationaux, que s'est progressivement opérée sa disciplinarisation. Cette spécialité est passée de la formation des élites dans les années 70 à la promotion actuelle de *nouvelles humanités* intégrant *les études régionales et nationales* et *l'enseignement des langues étrangères*, en passant par les modèles de talents polyvalents et plurilingues au moment de l'essor des affaires internationales (Fu, 2005 : 29-31). Le français est enseigné pour des objectifs sociopolitiques,

¹本文為上海市哲學社會科學規劃2023青年項目《在滬法語非洲國家留學生文化認同建構歷程與影響因素研究》的階段性成果（項目編號：2023EYY007）。L'article a été rédigé dans le cadre du projet de recherche intitulé *Construction identitaire et stratégies d'identification des étudiants africains francophones à Shanghai*, financé par le Fond de planification des sciences sociales et de la philosophie de Shanghai (projet Jeunes Chercheurs en linguistique : 2023EYY007).

diplomatiques, professionnels et communicatifs afin de relever les défis de l'économie mondialisée. Ses finalités humanistes n'en sont pas pour autant moins soulignées. Le *Guide pour l'enseignement/apprentissage du français de premier cycle universitaire en Chine*², paru en 2020, confirme de nouveau que cette discipline doit se préoccuper de la vie et du sens de l'Homme : la transmission des connaissances littéraires, culturelles, sociétales, ainsi que l'enrichissement de la culture humaniste des étudiants, composée de visions du monde, des valeurs et des qualités personnelles, font l'objet d'une éducation par les langues-cultures (Fu, 2015). Il apparaît que les valeurs pragmatiques et humanistes, loin d'être exclusives dans les discours officiels, sont plutôt complémentaires, constituant ensemble les fondements de cette discipline.

Toutefois, à mesure que l'intelligence artificielle, devenant de plus en plus performante, vient concurrencer la *technicité* des professionnels dans la communication langagière, les valeurs pragmatiques du français, semble-t-il, sont ébranlées. Il est dès lors indispensable de s'interroger davantage sur les capacités difficilement remplaçables par les machines, telles que l'esprit critique, la créativité, l'empathie et l'esprit d'ouverture. La perspective humaniste de l'enseignement/apprentissage du français nécessite d'être démontrée et valorisée au sein de l'institution. C'est ainsi que se posent ces questions cruciales : *quelles valeurs humanistes résident dans l'éducation interculturelle ? Comment mettre en avant ces valeurs avec les étudiants sur le plan didactique ?*

Nous tenterons d'y répondre au moyen de la conception théorique et didactique d'un dispositif pédagogique, dont la réalisation a eu lieu en 2023 dans le cadre d'un cours intitulé *Communication interculturelle* à l'Université de Shanghai. Centré sur la réflexivité et le parcours d'expériences des étudiants, ce dispositif est structuré autour de trois notions-clés - le *plurilinguisme*, l'*interculturel* et la *mobilité*. Nous expliquerons tout d'abord en quoi cette conception permet de souligner la perspective humaniste. Puis, nous exposerons le dispositif pour finalement présenter les résultats d'analyse. Ceux-ci montreront les valeurs humanistes impliquées, de même que les enjeux de les expliciter, éclairant

² L'intitulé original chinois est le suivant : 《普通高等学校本科法语专业教学指南》. Nous proposons cette traduction en attendant qu'une version officielle soit établie.

les questions suivantes : *quelles valeurs les étudiants attribuent-ils à leur plurilinguisme individuel, à leurs expériences interculturelles et à leurs mobilités ? Quels sont les impacts de la (co-)construction de sens dans un cours de français sur leur développement personnel ?*

1. Choix théoriques

Nous nous intéressons en particulier à l'interculturel à l'échelle individuelle, et sommes d'avis qu'au lieu de la *culture*, c'est l'*altérité* qui figure au cœur de ce sujet. Blanchet et Coste (2016 : 11) l'expliquent de la manière suivante : « l'interculturalité recouvre en fait les modalités et les effets concrets des rencontres interculturelles *de* et *dans* l'altérité, altérité irréductible dans sa totalité à cause de la pluralité infinie des phénomènes humains et sociaux »³. Par cette conception, les compétences interculturelles peuvent s'entendre comme des « compétences à anticiper, analyser, comprendre, réguler, exploiter consciemment, autant que possible, les effets de l'altérité dans les interactions sociales » (*ibid.*).

En effet, la finalité humaniste de l'éducation en langues concerne *la relation à l'altérité* des étudiants. Selon Beacco (2018 : 39-40), l'éducation interculturelle se préoccupe des « relations directes entre les personnes pour en organiser le vivre ensemble social ». Sa finalité humaniste implique à la fois « le développement de soi » et « un humanisme de la rencontre et de la socialité du réseau ». Si le premier hérite d'une vision traditionnelle, selon laquelle l'apprentissage des langues participe à la construction de la personne, le second répond, quant à lui, aux besoins de l'individu de créer des liens affectifs dans des sociétés. La reconnaissance de soi et celle d'autrui, indissociables et réciproques, constituent désormais l'enjeu de cet humanisme. Nous constatons, dans le contexte chinois, une préoccupation similaire de ce *vivre ensemble* dans les politiques éducatives : sous l'influence de l'idée de *Communauté de destin pour l'humanité*, les

³ Certes, nous estimons que la culture constitue une notion forte pour aborder l'altérité en la réduisant, étant donné que la maîtrise des connaissances culturelles joue un rôle crucial pour gérer l'anxiété et l'incertitude dans les relations interculturelles. Or, une vision exclusivement centrée sur la culture risque d'amener les étudiants à l'essentialisme qui réduit l'autre à une culture considérée comme une entité homogène. Il importe davantage d'en sortir et de développer une posture critique et réflexive, chez les étudiants, vis-à-vis de cette notion.

universités sont appelées à promouvoir le respect mutuel des valeurs, tout en renforçant la confiance culturelle des étudiants devant les différences. Une éducation conduisant à « gérer de manière réflexive et bienveillante des contacts avec toutes formes d'altérité » est donc devenue cruciale (*ibid.* : 45).

Venons-en maintenant à l'éclairage théorique des trois notions et à l'explication de leur pertinence et de leur opérationnalité pour aborder cette éducation humaniste focalisée sur la relation à l'altérité.

1.1. Plurilinguisme : penser les langues dans leur dimension relationnelle

Il existe plusieurs visions pour envisager les langues. À la lumière des travaux de De Robillard (2008), Castellotti (2017 : 37-40) oppose deux visions : l'une de *langues stabilisées-décontextualisées-déshistoricisées-homogénéisées* et l'autre de *langues instables-contextualisées-historicisées-hétérogènes*. La première, qui préconise les fonctions cognitive et instrumentale des langues, tend à considérer ces dernières comme des systèmes ou des codes, et a pour prototype la langue standard. L'auteur privilégie toutefois la seconde vision qui permet de concevoir le rapport à l'altérité *en* et *par* les langues, ainsi que leur dimension relationnelle : « les langues sont alors considérées comme une composante des expériences du monde, de soi, des autres, ce qui nous permet, avec d'autres expériences, non uniquement langagières, d'entrer en relation avec les autres, de confronter nos interprétations avec les leurs » (*ibid.* : 41). À partir de là, l'auteur théorise la perspective d'appropriation des langues. Elle s'aligne sur les théories phénoménologiques et herméneutiques qui postulent que les interprétations se construisent à travers une compréhension-explicitation et sont influencées par les expériences et l'histoire personnelle des sujets. En ce sens, *l'appropriation* signifie que les apprenants de langues ont pour projets, non seulement d'entrer en relation avec les autres, d'« expérencier en langues la relation aux autres » (*ibid.* : 45), mais aussi de se transformer, dans ces relations, à travers la confrontation « de l'histoire et de l'altérité des personnes, des situations et des langues » (*ibid.*).

Le plurilinguisme devient alors un biais pour introduire cette perspective d'appropriation dans notre dispositif. En effet, l'aspect relationnel des langues étrangères peut ne pas être immédiatement apparent pour notre public, car celles-ci ont longtemps été abordées de manière strictement académique dans les contextes d'apprentissage : à tout le moins, « 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 » (Jiao, 2020 : 92). Ainsi, en réfléchissant sur leur plurilinguisme, les étudiants peuvent considérer leurs langues étrangères et maternelle(s) comme un ensemble, et transférer leurs expériences d'une certaine langue dans la compréhension de celles des autres.

1.2. Interculturel : reconnaître les diversités en autrui et en soi

Nous nous référons à un interculturel dialogique, centré sur l'*inter*, sur les rapports entre soi et l'autre. Il renvoie à une dynamique de mise en relation, de configuration du sens dans les confrontations et les interprétations des interlocuteurs. Selon Abdallah-Pretceille (1999 : 59), il est question d'« apprendre la rencontre et non pas d'apprendre la culture de l'Autre ; [d']apprendre à reconnaître en autrui, un sujet singulier et un sujet universel ». Dans la même lignée, Dervin (2011: 109-112) développe l'idée qu'il est nécessaire d'aider les étudiants à comprendre la co-construction des diverses diversités des individus en interaction, plutôt que de chercher des simples marqueurs *culturel, ethnique, linguistique, etc.* Pour lui, ceux qui sont en présence projettent leurs représentations de soi, alors que celles-ci sont multiples, inconsistantes et instables, variant selon les contextes et les stimuli internes et externes. C'est à travers les projections de soi des interlocuteurs, leur repérage constant des similitudes et des différences et leur négociation que s'opère une construction identitaire. Les diverses diversités de chacun sont complexes, co-construites en interaction, et ancrées dans ses expériences antérieures (*ibid.* : 125).

Nous plaçons l'approche biographique (désormais AB) au centre de notre démarche. Celle-ci trouve son origine dans les méthodes qualitatives en sociologie, et s'impose aujourd'hui comme une pratique de formation, à travers laquelle l'individu relate ses récits de vie et produit des savoirs

expérientiels. Elle se décline en plusieurs modes, tels que la biographie langagière, le dessin réflexif⁴, le journal de bord, et mobilise la réflexivité du narrateur (Molinié, 2009). Cette réflexivité permet aux étudiants de dégager des événements significatifs de leurs expériences, de leur donner du sens et de produire des connaissances. Nous avons usé de l'AB en sollicitant des modalités visuelles (image, dessin, cartographie, tableau, vidéo) et écrite (biographie), afin d'aider les étudiants à historiciser leurs parcours personnels de plurilinguisme, d'expériences interculturelles et de mobilité. Ce principe didactique possède trois visées, toutes en cohérence avec notre appréhension de l'interculturel.

Il s'agit tout d'abord de demander aux étudiants de retracer leur parcours d'expériences singulières et, par le biais des différences présentes dans leurs expériences, de comprendre les diverses diversités de chacun. De Robillard (2010 : 58) décrit cette activité avec pertinence : « Ce travail consiste à expliciter aux autres comment notre histoire sociale, politique, biographique nous a construits, [...] à estimer que nous devenons divers le jour où nous revendiquons cette qualité avec les autres en revendiquant notre humanité historique, avec les félicités et les vicissitudes qui l'accompagnent ». De même, l'articulation des différentes sphères d'expériences dans les récits permet aux étudiants d'assumer leur subjectivité, car ils doivent apprendre à se positionner dans leurs pratiques sociales, leurs systèmes de valeurs, leurs réseaux symboliques, se construire et s'ancrer dans leurs projets. En faisant entendre leurs propres voix, ils sont plus enclins à s'appréhender eux-mêmes et à considérer les autres comme des sujets à comprendre, et non comme des objets à étudier ou à juger lors de rencontres.

La deuxième visée consiste à favoriser la co-construction de sens au sein du groupe-classe, grâce à l'intersubjectivité. Nous avons privilégié les discussions libres et guidées, de sorte que les étudiants sachent créer du sens à partir de leur expérience relatée, l'enrichir ou la remanier. Ceci se réalise par le biais de réflexions collectives où la confrontation des opinions et les interprétations personnelles contribuent à modifier leurs

⁴ La biographie langagière fait appel à la capacité de l'individu à relater ses expériences dans les domaines des langues et des cultures (Molinié, 2014 : 521). Quant au dessin réflexif, il comprend : « 1) la transmission d'une consigne, 2) la réalisation du dessin par un enfant, un adolescent ou un adulte, 3) la conduite d'un entretien d'exploration du dessin » (*ibid.* : 524).

représentations et leur compréhension des expériences. Parallèlement, durant toutes les discussions, nous avons cherché à instaurer une relation dialogique et égalitaire entre les étudiants. Les paroles et les actions réflexives devenaient, en l'occurrence, les vecteurs pour établir cette relation. C'est grâce à ces vecteurs que chaque étudiant pouvait entrer dans la vie d'autrui, vivre la rencontre, reconnaître les différences d'autrui et co-exister. Si les différences sont largement mises en avant dans la confrontation de leurs expériences et de leurs réflexions, nous avons également rappelé aux étudiants de ne pas tomber dans le piège du relativisme qui nie les possibilités d'apporter des jugements moraux (Abdallah-Pretceille, 1996 : 76-79). Par ailleurs, une éducation à l'altérité est une démarche critique et non une démarche de prescription. Au lieu d'imposer nos conceptions théoriques et les valeurs qu'elles véhiculent, nous nous sommes attachée au principe que celles-ci doivent se partager et s'élaborer avec les étudiants. Ce retrait de la position dominante de l'enseignante est aussi crucial pour instaurer la même relation dialogique avec eux, libérer les paroles et renforcer l'intersubjectivité.

Enfin, la dernière visée consiste à les inviter à élaborer leur projet d'actions sur les plans plurilingue, interculturel et de mobilité, en articulant leur développement personnel avec des éléments institutionnels. L'AB revêt une dimension sociale : des déterminismes sociaux et des contacts humains dans les sphères de la famille, de l'école et de la mobilité émergent au moment où le narrateur attribue du sens aux événements vécus. À travers la comparaison de leurs récits de vie au sein d'un collectif, les étudiants peuvent « articuler les niveaux macro- et micro-sociaux en reliant les problématiques existentielles avec les structures sociales » (Molinié, 2020 : 303). Ils ont également la possibilité d'inscrire leur histoire personnelle dans des histoires collectives, de se situer dans un monde marqué par les transformations multifacettes, en dégageant des déterminismes externes similaires (politiques économiques, éducatives, *etc.*), en s'auto-évaluant au regard des exigences de l'institution et en reformulant des hypothèses, des plans, pour finalement agir sur leur propre histoire.

1.3. Mobilité : relier le local et le global pour vivre les diverses diversités

La mobilité constitue une autre notion incontournable, car elle peut être envisagée non seulement d'un point de vue académique et professionnel, mais surtout existentiel : elle devient un analyseur des mondes contemporains et occupe une position centrale dans les interactions sociales (Gallez, Kaufmann, 2009 : 8). À l'échelle individuelle, la mobilité peut être formative et transformative : le fait de se déplacer d'un espace à un autre implique des changements et des potentialités de contact avec l'altérité. Elle permet de renouveler les rapports aux langues, aux différences, aux espaces, aux temporalités, à soi et à l'autre. Elle met aussi à l'épreuve des compétences et des valeurs implicitement exigées à notre époque. Un séjour à l'étranger est largement reconnu comme étant bénéfique tant pour l'amélioration langagière, la découverte de l'inconnu que pour le renforcement de l'autonomie et de la flexibilité des étudiants. Ceci explique partiellement pourquoi la mobilité encadrée revêt une grande ampleur dans l'enseignement du français universitaire. Quant à l'échelle sociale, les acteurs de mobilité, en échangeant avec les locaux, en confrontant leurs différences et en s'y adaptant, participent au processus de construction et d'hybridation culturelles. Ces dernières dépassent les frontières nationales, ethniques et géographiques, contribuant à un nouvel ordre culturel (Burke, 2009). D'ailleurs, il est indéniable que les étudiants en langues sont les plus concernés par la mobilité : non seulement parce qu'ils ont souvent pour projet d'études ou de travail de séjourner à l'étranger, mais surtout parce que, dans les commerces globaux, de même que dans la nouvelle conjoncture internationale, ils auront un rôle majeur à jouer, à l'appui de leur expertise langagière et interculturelle. Le déplacement professionnel leur sera aussi familier.

La mobilité peut également être vécue sous différentes formes et à divers degrés. Nous adhérons à la conceptualisation élargie de cette notion fondée par Coste et Cavalli (2014 : 103-104) en didactique des langues. D'après eux, la mobilité est considérée comme « un déplacement dans un espace ou un monde différent (espace et monde étant ici entendus au sens large), effectué par un acteur ou un groupe social ». Elle peut prendre diverses formes, qu'elles soient réelles, virtuelles, métaphoriques ou

symboliques. Elle est en mesure d'engendrer des changements chez un individu dans ses idées, ses perceptions, ses connaissances, sa prise de conscience, ainsi que dans ses valeurs, ses comportements et ses modes de vie (*ibid.*). Les auteurs soulignent ainsi le rôle central de l'altérité dans la mobilité et les changements que provoque l'altérité chez l'individu. Dans cet esprit, les étudiants peuvent identifier des formes de mobilité significatives qui les ont influencés sur les plans langagier et interculturel. Ces formes peuvent renvoyer à un déménagement, à une mobilité académique intranationale, voire à un déplacement quotidien, n'étant point limitées à la forme internationale. Par ailleurs, dans la métropole de Shanghai, la mobilité des personnes existe dans l'entourage des étudiants et favorise les rencontres interculturelles. Il apparaît ainsi important de les aider à prendre en compte leurs propres mobilités, celles des autres, et la diversité présente dans des lieux de mobilité, y compris locale.

À cet égard, nous relierons la mobilité et l'interculturel à la notion de *nearby* (désormais voisinage, notre traduction) ancrée dans le contexte chinois et théorisée par l'anthropologue Xiang (2021). Cette notion signifie « un espace vécu où se déroulent des interactions quotidiennes » et « où l'on rencontre régulièrement des personnes d'origines différentes » (*ibid.* : 147). L'auteur l'envisage à la fois comme un champ de vision et un champ d'action. Pour lui, d'une part, le voisinage est vécu par un individu qui observe son cadre de vie, repère diverses positions, confronte les siennes avec celles des autres, et de ce fait, tisse de nouvelles relations sociales. D'autre part, la découverte, par un individu, de son voisinage devient un moyen de se doter du pouvoir d'action : Xiang fait aussi appel à un projet collectif consistant à apprendre à *voir l'étranger* de proximité. L'*étranger* est ici entendu comme celui qui existe dans le voisinage et paraît familier, qui est mobile mais que l'on ne connaît pas. L'auteur met donc en évidence une *capacité à voir* qui mobilise l'observation, l'imagination de son environnement, l'empathie et l'attention vis-à-vis d'autrui. L'action de voir constitue la première étape pour communiquer, réfléchir et participer à la vie sociale. Dans notre dispositif, nous avons invité les étudiants à entrer en relation avec un *étranger* dans leur quotidien, puis à travers nos activités réflexives, à repérer toute forme de diversité dans leur voisinage, leurs propres diversités, et à s'interroger sur les rapports entre ces deux types de

diversité. En renouvelant leur regard sur ce qui leur est familier, ils affinent leurs manières de voir et les façons d'interpréter les différences. Une telle capacité peut être réinvestie au gré d'autres formes de mobilité. De cette manière, les étudiants ont l'occasion de se décentrer de leurs expériences singulières pour s'intéresser à celles des autres, de sortir de la salle de classe pour créer des relations sociales, et de vivre la diversité locale pour s'ouvrir à celle du monde, celle d'ailleurs.

Pour résumer, les valeurs humanistes de l'éducation interculturelle résident dans *la relation à l'altérité* qui relie la reconnaissance de soi et celle d'autrui, le développement personnel et le vivre-ensemble. Nous avons ainsi élaboré notre cadre conceptuel composé de trois notions, intégrant les activités biographiques et réflexives tout au long du dispositif (voir Figure 1). Le plurilinguisme constitue un biais permettant aux étudiants de revenir sur leur propre parcours, en prenant en compte leurs expériences langagières et leurs interactions avec autrui, et en se concentrant progressivement sur la dimension relationnelle de leurs langues. S'agissant de l'interculturel, les étudiants s'assument en tant que sujets dotés de leur historicité et de leur propre singularité, avec leurs valeurs et leurs idées personnelles, et leur propre liberté, et reconnaissent les diverses diversités de leurs pairs. C'est donc en expérimentant l'altérité qu'ils transforment leurs relations aux autres, par leurs expériences linguistico-culturelles subjectivement reconstruites dans ce cours. La notion élargie de mobilité, associée à celle de voisinage, invite d'ailleurs les étudiants à se rendre compte des formes de mobilité qu'ils ont vécues et qu'ils vivent actuellement, quotidienne ou académique, entre autres, durant lesquelles, l'altérité est aussi prégnante et susceptible de provoquer, chez eux, des changements. Cette posture est susceptible de les aider à observer l'altérité dans leur espace social, à briser l'évidence, à penser l'impensé (Laplantine, 1987), ainsi qu'à saisir les expériences interculturelles locales. La quête et la création de sens dans les interactions humaines, à l'intérieur et à l'extérieur des cours, leur permettent de voir d'autres possibilités professionnelles, académiques et existentielles, et d'explorer leurs intérêts personnels. En voyant et en comprenant ainsi la diversité, ils pensent à la vivre, ici et ailleurs.

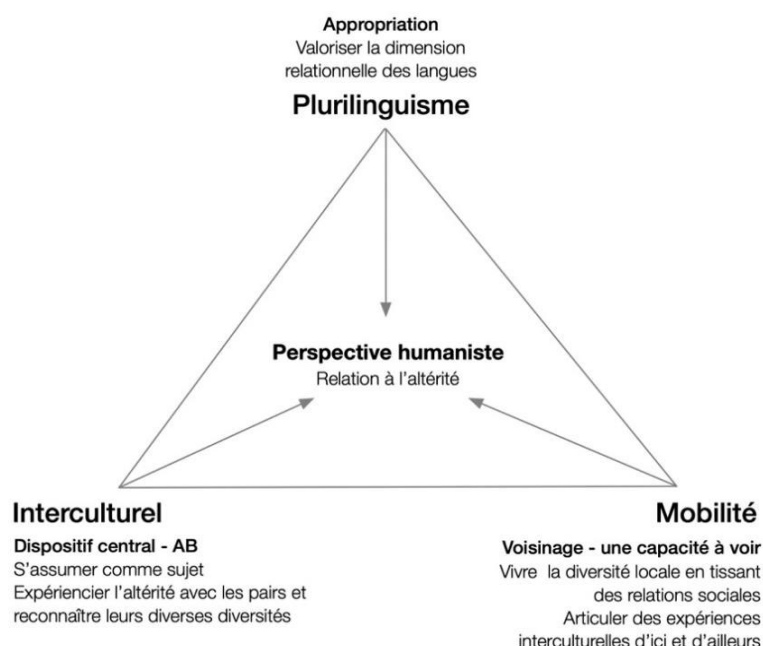


Figure 1 : Cadre conceptuel composé de trois notions

2. Présentation du dispositif

Notre dispositif a pour objectif principal de sensibiliser les étudiants aux diversités d'autrui et d'eux-mêmes, au dialogisme des rencontres interculturelles, au retour à soi et à l'ouverture sur autrui, que celui-ci soit proche ou lointain, en l'aidant à souligner la perspective humaniste des langues et à tirer du sens de leurs expériences, ainsi qu'à élaborer des projets plurilingues, interculturels et de mobilité.

En vue de réaliser l'objectif, nous avons élaboré trois sessions correspondant aux trois notions précédemment explicitées. Durant chaque session, la notion en question a tout d'abord été introduite dans une activité de débriefing, de sorte que chaque participant apporte ses représentations à une définition collective et évolutive. Ensuite, des activités réflexives ont été successivement proposées, à travers lesquelles les étudiants ont produit des créations multimodales (dessin réflexif, collage, cartographie, etc.), ce qui leur a permis de modifier leurs représentations et de confronter leurs interprétations de ces créations (voir note 5, Figure 2, *Activités réflexives des trois sessions*⁵). Session après session, leurs conceptions synergiques

⁵ Figure 2, *Activités réflexives des trois sessions* :

<https://drive.google.com/file/d/1JKrQwnlOkVhbkIvtaQwMTuL4JctK9oUN/view?usp=sharing>

des trois notions et leurs réflexions renouvelées devaient aboutir à la création de leur biographie finale, intitulée *Biographie plurilingue, interculturelle et multimodale*. Cette tâche a été annoncée au tout début du cours pour qu'ils comprennent que l'enjeu consiste en leur propre tissage du sens concernant leur rapport à l'altérité, basé sur leurs productions dans chaque activité et clarifié par leurs expériences. De cette manière, ils ont pu définir eux-mêmes les valeurs humanistes que pouvait leur apporter la spécialité de français. La consigne de cette tâche donnée aux étudiants était la suivante : « Choisissez une modalité appropriée et unifiée pour créer une biographie abordant les thèmes de l'apprentissage des langues, de vos expériences interculturelles et de vos mobilités (y compris les rapports avec votre environnement proche et avec le monde). Expliquez clairement les liens entre ces trois thèmes⁶ ».

La première session de *plurilinguisme* était centrée sur l'activité de création d'un dessin réflexif. De ces dessins ont émergé des thèmes communs, tels que les rapports entre leur répertoire langagier et leur environnement d'apprentissage, leurs relations aux langues, l'hybridation culturelle due au plurilinguisme et les rôles que jouent leurs langues dans leurs futurs projets. Certains de ces thèmes ayant déjà fait l'objet de discussions lors du débriefing, les étudiants ont pu les concrétiser davantage et expliciter avec les symboles, les métaphores et les couleurs dans leur dessin. À la fin de cette session, une comparaison des stratégies d'apprentissage mobilisables en Chine et en France a été effectuée, ce qui leur a permis de mieux comprendre la dimension relationnelle des langues et les stratégies qui leur correspondaient.

Quant à la session d'*interculturel*, l'accent a été mis sur la conceptualisation de la notion. Nous avons fait remonter leurs définitions de l'interculturel. Du fait que celles-ci étaient fortement marquées par leurs présupposés autour de la notion de *culture*, nous les avons, par la suite, éclairées. En effet, il était difficile, pour les étudiants, de franchir eux-mêmes la vision essentialiste, dans laquelle la culture renvoie à une entité

⁶ Il est possible de recourir à des entretiens avec des personnes, au roman biographique, au court-métrage, à la peinture, au film, et au récit cartographique. Quelle que soit la modalité choisie, la biographie des apprenants doit s'appuyer sur des discours oraux ou écrits. Les supports non explicités n'étaient pas acceptables. Voir un exemple mis en ligne réalisé par Anna : https://www.bilibili.com/video/BV1Cp4y1w7Pp/?spm_id_from=33999.0.0.

homogène, statique, à des frontières étanches. En revanche, nous avons fait référence à Abdallah-Pretceille (1996 : 61), selon qui « toute culture n'est que l'expression d'un point de vue susceptible d'être confirmé ou infirmé par d'autres visions. En ce sens, elle n'est pas le reflet d'une réalité objective mais le résultat d'une activité sociale et langagière [...] La culture comme la langue est un lieu de mise en scène de soi et des autres ». À notre avis, ce n'est qu'en renonçant à cet essentialisme dominant que les étudiants ont pu comprendre les fonctions discursives de la notion de culture, et corrélativement se focaliser sur le rapport entre soi et l'autre dans leurs rencontres. À ceci s'est ajouté le travail conceptuel autour de la *culture collective*, de la *culture individuelle*, de la *diversité*, des *représentations sociales*, du *stéréotype*, de la *discrimination*, dont la compréhension a été approfondie par des exemples et des discussions. Ces notions ont été, encore une fois, mobilisées pour analyser les interactions interculturelles qu'ils ont eux-mêmes vécues.

Dans la session de *mobilité*, nous avons commencé par expliciter la conceptualisation élargie de la mobilité. Cette dernière a ensuite été suivie par trois activités successives (voir note 7, Figure 3, *Création en trois étapes dans la session de mobilité : exemple d'Anna*⁷). La première étape consistait à guider les étudiants dans la construction de leur voisinage personnel, composé de leurs lieux de mobilité, à partir d'une cartographie en ligne (*Story Map*⁸). Étant donné qu'elle constitue l'arrière-plan préétabli, ce voisinage était organisé par l'espace géographique et par le temps. Les étudiants devaient choisir trois photos illustrant la diversité de leur voisinage pour chaque lieu significatif. En les sélectionnant, les étudiants ont réexaminé la vue capturée et lui ont donné du sens. À cette étape, nous leur avons également demandé de parler avec un étranger qui les attirait par son étrangeté. Quant à la deuxième étape, ils devaient restructurer leur voisinage personnel avec les mêmes photos sélectionnées, en en remaniant les formes et les caractéristiques, et en représenter les rapports avec leurs propres diversités. En dépassant l'ancienne organisation spatio-temporelle,

⁷ Figure 3, *Création en trois étapes dans la session de mobilité : exemple d'Anna* : https://drive.google.com/file/d/1EVFRxdifDJNRBzI-Q_TUYR9C18d3M9Od/view?usp=sharing

⁸ Le *Story Map* est un outil de formation numérique permettant de retracer le parcours en le géolocalisant et de relater des expériences avec les photos, l'écriture, etc. Voici le site officiel : <https://storymaps.arcgis.com/stories>.

le voisinage a donc été subjectivé. À la troisième étape, les étudiants ont été invités à se situer dans le monde avec leurs diversités : sur la même carte mondiale, ils ont utilisé des clous et des fils pour marquer les lieux les concernant, tracer leur parcours et le relier avec leur voisinage personnel. À l'appui de ces outils visuels, ils étaient censés se projeter dans le monde.

Onze étudiants en deuxième année de Licence se sont inscrits dans ce cours, dont les niveaux de français variaient entre A2 et B2. Deux autres étudiantes d'origine africaine, l'une anglophone et l'autre francophone, intervenaient par intermittence. Les étudiants pouvaient choisir le français, l'anglais ou le mandarin comme langue de communication. Quant à la rédaction de leur biographie finale, ils devaient utiliser au maximum le français et d'autres formes multimodales pour s'exprimer.

3. Analyse du dispositif

Si ces trois notions susmentionnées étaient envisagées dans une perspective de relation à l'altérité, il revenait aux étudiants de découvrir et de débattre sur les valeurs humanistes correspondantes. Autrement dit, ils doivent eux-mêmes déterminer en quoi ces notions sont dignes d'intérêt selon leur histoire et projet personnel⁹. Ainsi, afin d'évaluer les effets du dispositif, nous avons croisé deux types de discours des étudiants : d'une part, leurs biographies multimodales où des valeurs ont été formulées, et d'autre part, les entretiens semi-directifs réalisés à la fin du cours, où nous les avons invités à expliciter les éléments de leur biographie et leurs évaluations du cours. Le second type de données est également important, car il complète le premier : *primo*, l'entretien, en dépassant les contraintes du récit, permet aux étudiants d'éclairer leur processus de création de la biographie et de détailler leurs choix de création du point de vue de la forme et du contenu. *Secundo*, leurs évaluations du cours nous permettent de repérer des lacunes ou des difficultés pédagogiques, indispensables pour envisager de nouveaux cycles de recherche-action (Montagne-Macaire, 2007). Ces deux types de données illustrent nos questions de recherche tant

⁹ Cette marge de liberté laissée aux étudiants nous est significative. Bien que les trois notions susmentionnées connotent des valeurs humanistes, loin de les imposer aux étudiants, nous les avons présentées pour leur offrir de nouvelles perspectives, déclencher des dialogues et susciter des réflexions.

ontologique (quelles valeurs concernées ?) que méthodologique (comment co-construire ?). C'est ainsi à ces deux niveaux que nous déployons notre analyse : le premier se focalise sur les discours relatifs aux valeurs des trois notions ; le second porte sur les commentaires des étudiants concernant l'organisation du cours, notamment les principes didactiques propices à la co-construction du sens¹⁰. L'analyse est thématique et porte sur le contenu¹¹ (Thomas, 2006). Nous avons tout d'abord effectué un codage ouvert pour dégager les catégories, puis un codage axial pour comparer et regrouper les sous-catégories en fonction de nos références théoriques.

3.1. Valeurs humanistes impliquées

3.1.1. Valeurs attribuées au plurilinguisme

Les étudiants ont mis en avant, dans leurs biographies ou dans les entretiens, la dimension relationnelle des langues, et ont expliqué qu'elles permettaient de nouer et d'entretenir des relations avec les autres, surtout des francophones et des anglophones, et de procurer des expériences interculturelles. D'ailleurs, au lieu de séparer le chinois avec leurs langues étrangères, ils avaient tendance à les englober dans un ensemble. Evelyne témoigne de sa prise de conscience, expliquant que ses rapports aux langues se sont modifiés :

Avant, j'apprenais les langues principalement pour les examens, sans vraiment réfléchir à leurs sens, sans penser à ce qu'elles pourraient m'apporter. Les langues sont pourtant essentielles dans la vie, constituant un pivot qui relie les gens entre eux et m'aidant à réfléchir à leur impact sur ma vie (Evelyne-Entretien).

En outre, dès l'étape de débriefing, les étudiants ont pu associer leur plurilinguisme avec les cultures. Suivant leurs réflexions accompagnées par

¹⁰ Nous avons réalisé 11 entretiens de 74'22" environ chacun en chinois. Ils ont été ensuite transcrits par le logiciel Xunfeitingjian et corrigés manuellement. Puis, nous avons utilisé le Maxqda 2020 pour encoder les biographies (sous forme de vidéos ou d'écriture) et les transcriptions des entretiens. En présentant les données, nous avons traduit les extraits cités et rendu anonymes les onze interviewés, excepté Anna qui a accepté de publier sa biographie en ligne.

¹¹ En raison de la longueur limitée de l'article, nous nous bornons ici à l'analyse thématique, dans le but de souligner la synergie entre les trois notions et de favoriser une vision synthétique des effets du dispositif, conformément à nos questions de recherche. L'analyse multimodale des biographies sera abordée dans des publications ultérieures.

des activités, certains ont souligné que le plurilinguisme était en mesure de provoquer en eux des changements et d'enrichir leurs pensées et valeurs. Citons l'exemple d'Ambre qui explique une appropriation processuelle de nouvelles valeurs :

Le plurilinguisme est pour moi un moyen d'élargir mes horizons, car en apprenant une langue, je ne peux pas ignorer les pays dont elle est originaire. Je peux ainsi comprendre les valeurs de ces pays, et donc comprendre pas seulement celles d'un seul pays ou de la Chine. Je pense que les valeurs nécessitent d'être échangées et fusionnées, mais non isolées. Ainsi, il faut « regarder » avec les langues, avec nos yeux. Ce « regarder » est à souligner, parce qu'il ne s'agit pas seulement d'observer, mais aussi de comprendre, de réfléchir, d'apprendre et ensuite de savoir utiliser les valeurs (Ambre-Entretien).

Il importe de souligner que ces discours sont plutôt réfléchis qu'idylliques, car ils ont été construits à travers un vif débat collectif, déclenché par une question pertinente de Chloé : « est-ce que les langues peuvent nous amener à un avenir prometteur ? », laissant entendre ses doutes sur les débouchés professionnels et sa grande motivation d'en parler dans un cadre institutionnel. Nous avons saisi ce moment-clé pour articuler leur vie quotidienne et leurs études, en reconnaissant la légitimité de cette question due aux réels changements sociétaux. C'est à partir de là que les étudiants se sont engagés dans des dialogues, à la fois sincères et ouverts.

3.1.2. Valeurs attribuées à l'interculturel

Sur le plan de l'interculturel, les étudiants ont insisté sur l'aisance devant les situations de conflit, se sentant plus enclins à se décentrer de leur cadre de référence, grâce à une capacité d'analyse plus fine. Citons le témoignage de Manon qui parlait de sa prise de distance dans les interactions avec son père :

Je ne peux pas forcément retenir tous les points importants dans la communication, mais j'ai cette conscience : « attends, suis-je un peu trop sûre de moi ? ou un peu trop agressive ? ». Je peux m'apercevoir d'un coup que je dois sortir de ma propre bulle et voir comment les autres perçoivent des choses. [...] Voici mes progrès dans la communication interculturelle. Maintenant, lorsque j'appelle mon père qui adore me conseiller sur mon futur, je peux distinguer calmement ses émotions qui émergeaient de ses réflexions (Manon-Entretien).

« Une meilleure connaissance de soi-même » est un autre thème récurrent qui valorise l'interculturel dans les discours des étudiants. Elle est d'abord d'ordre cognitif, basée sur leur compréhension renouvelée de leurs propres expériences et idées. Par exemple, Maël s'estime plus conscient de ce dont il parle lors d'échanges, et cette conscience est fondamentale pour améliorer sa communication, car à ses yeux, les échanges consistent dans le partage de ses pensées :

Ce que j'entends par pouvoir mieux m'exprimer, ce n'est pas forcément d'une meilleure façon. Parce que j'ai d'abord une meilleure compréhension de moi-même, de mes nouvelles découvertes, puis je pourrai les partager aussi avec les autres. Donc, m'exprimer, ce n'est plus une simple présentation superficielle de moi-même, mais aussi lorsque je communique avec les autres, je peux leur transmettre un peu plus de mes propres pensées ou de ce que je suis en train d'explorer (Maël-Entretien).

Chloé souligne également que la connaissance d'elle-même est affinée par sa découverte des diversités des autres, et ce, en adoptant une posture de comparaison :

Notre travail sur l'interculturel m'a rendue consciente d'un fait : je préfère me connaître à travers la comparaison avec les autres. C'est vrai qu'avant que je fasse l'activité de réfléchir sur les diversités des autres, je ne remarquais pas les particularités des personnes autour de moi. Mais après ce travail, j'ai commencé à prendre l'habitude de les observer, ce qui m'a fait aussi penser à moi-même. Plus je les observe, mieux je me connais. [...] C'est ce qui est le plus important pour moi sur le plan interculturel (Chloé-Entretien).

Ainsi constatons-nous la prise de conscience de Chloé de la dialectique du soi et de l'autre qui se situe au cœur du phénomène identitaire. Sur l'identité, Manon avance davantage. D'une part, elle reconnaît ses contradictions dues à de potentiels changements dans le temps, d'autre part, elle insiste sur ses différences avec les interlocuteurs et sur ses manières variées de réagir dans des interactions concrètes. Ces changements de soi, tant diachroniques que dialogiques, constituent pour elle ses diversités personnelles :

D'une part, je pourrais ressentir que je suis contradictoire, puisque mes pensées et mes idées peuvent changer à tout moment. Et il est possible qu'elles ne suivent pas un cours linéaire, mais qu'elles régressent. Ça c'est une forme de diversité. Une autre diversité réside dans les différences entre moi

et les autres. En découvrant que je suis différente d'une certaine personne, mes stratégies d'interaction peuvent varier. Par exemple, mes sujets de discussions peuvent changer, puisqu'il est impossible de parler toujours des mêmes choses avec des personnes différentes. Pour moi, la diversité se manifeste aussi de cette manière (Manon-Entretien).

3.1.3. Valeurs attribuées à la mobilité

Étant donné que la majorité des étudiants ont effectué des mobilités intra-nationales, après avoir retracé leur parcours dans des activités réflexives, ils se contentent de renouveler leur regard sur les environnements auxquels ils sont habitués. Manon pense que le renouvellement est approfondi, car elle a vécu des prises de conscience qui devaient mobiliser ses anciennes expériences et solliciter différents regards des autres sur un même lieu. Revoir et discuter sur ce qui est vu l'aide à réfléchir :

Les réflexions sur notre voisinage m'incitent à ouvrir les yeux pour voir des choses que je n'aurais pas remarquées habituellement. Elles m'ont fait réaliser que les choses peuvent être différentes. Ces différences ne peuvent pas être simplement observées, mais ressenties. [...] Les discussions entre nous, c'est une bonne approche, car nos propres regards ont des limites. En écoutant les expériences et les idées des autres, on peut élargir notre perspective. Je pense que cette approche peut nous permettre d'adopter un nouveau mode de pensée, nous incitant à regarder de plus près ce qui nous entoure et à réfléchir sur l'impact quotidien de notre encourage sur nous-mêmes (Manon-Entretien).

L'observation du voisinage les conduit aussi à valoriser la diversité locale. Cette valorisation n'est pas aisée, car elle nécessite un engagement affectif, de même que la compréhension nuancée et critique des pratiques locales. À titre d'exemple, Rose a minutieusement décrit les pratiques de son village natal, tels qu'une fête de culte des ancêtres et le moissonnage :

Il me semble avoir redécouvert d'un coup mon village ainsi que les membres de ma famille qui vivent dans cet environnement, y compris leur vie quotidienne. Est-ce que cela relève aussi de l'interculturel ? Du moins, je me sens plus tolérante. Les pensées que j'avais auparavant sur eux et celles que j'ai maintenant sont différentes, mes pensées et celles des fermiers sont aussi différentes. Avant, je ne pouvais pas comprendre leur bonheur (de moissonner) (Rose-Entretien).

Mila et Anna, ayant toutes deux grandi à Shanghai, ont articulé leurs diversités avec la diversité locale, de même que celle des villes natales de leurs parents. Un tel raffinement du regard des étudiants, en particulier sur une métropole souvent connue pour sa modernité, leur permet de dépasser la dichotomie ville-campagne, et de comprendre la réalité complexe de la Chine.

Le développement de la capacité à voir des lieux incite les étudiants à se préparer aux nouveaux projets de mobilité, surtout en réfléchissant sérieusement sur l'idée de partir pour la France par un échange académique. Leurs discussions à cet égard se prolongeaient dans le dortoir ; certains nous ont demandé, après le cours, des conseils précis. Ils faisaient particulièrement attention à des manières leur permettant de se mouvoir plus fructueusement. Sophia, en relatant son voyage à Huizhou, confirme que « ce sont les personnes et les objets concrets qui aident à établir des liens forts avec les lieux visités ». Rose, quant à elle, accorde une grande importance à la mobilité, la considérant comme un moyen de renouveler ses pensées. Elle tend à relier l'expérientiel et le cognitif, révélant ainsi sa « disposition à la mobilité » (Lahire, cité par Castellotti et Huver, 2012), entendue au sens de pouvoir « penser, sentir et agir qui sont les produits de ses expériences socialisatrices » (*ibid.*) :

Je souhaite explorer ce vaste monde à l'avenir. J'essaierai de saisir chaque opportunité de voyage pour ressentir et renouveler mes pensées, car j'apprécie cette sensation de renouvellement. [...] Je désire apprendre davantage. Si je pouvais refaire ce cours avec plus d'expériences de voyages, plus de réflexions, je comprendrais mieux nos discussions, et ce que je pourrais produire pourrait dépasser ce que j'aurais reçu. J'aspire à faire entendre ma voix, à ce que mes idées résonnent avec celles des autres. C'est ce que j'ai compris dans ce cours. Je veux partir pour vivre davantage d'expériences, expérimenter et comprendre de nouvelles choses (Rose-Entretien).

3.2. Impacts de la co-construction du sens

3.2.1. De la cognition à l'action sur l'apprentissage des langues

Au moment où les étudiants réfléchissaient sur leurs langues dans une perspective plurilingue et relationnelle, ils les utilisaient pour construire leurs pensées et les échanger. Aussi vivaient-ils les phénomènes plurilingues, tels que l'alternance des langues et l'établissement des

relations pour faciliter la communication, surtout avec la présence occasionnelle des deux étudiantes africaines. De ce fait, à partir de l'attribution des valeurs, ils agissaient en même temps sur leur apprentissage des langues : quelques étudiants ont affirmé « avoir plus d'intérêt en langues », « renforcer la confiance de parler » ou « utiliser la stratégie d'intensifier les rencontres », s'attachant plus au contenu qu'à la bonne forme langagière dans la communication. Leurs actions qui ont débuté en cours se sont poursuivies dans leur vie quotidienne :

Ce cours m'a entraînée et m'a donné du courage. Je ne crains plus de parler. C'est un sentiment de liberté et je m'en réjouis. Quand je suivais ce cours, pour faire mes devoirs, je fréquentais mes amis sur WeChat ou face-à-face. Ce cours m'a poussé à le faire. Maintenant, j'ose parler. Les échanges oraux ne sont pas aussi difficiles que je l'imaginais. Si on les pratique, on peut bien y arriver. Je ferai très attention désormais dans ma vie à la pratique des échanges oraux (Rose-Entretien).

3.2.2. Articulation du temps et de l'espace

Nous constatons l'articulation entre le passé, le présent et le futur, entre ici et ailleurs, que nous avons visée dans la conception du dispositif, spécifiquement dans leurs biographies finales, lorsqu'il s'agissait d'explicitement les rapports entre les trois notions. Avec un retour à leurs expériences, ils se sont projetés vers le futur et vers un espace plus large. Citons les propos de Mila :

En général, je pense que le plurilinguisme facilite nos expériences interculturelles. Quand j'apprends le français, j'apprends aussi les cultures, les attitudes, les habitudes et les opinions des Français et des francophones. J'ai observé différents modes de vie et différentes attitudes envers la vie. J'ai vu différents systèmes politiques et des phénomènes similaires. Toutes ces cultures m'influencent. En deux ans, je suis devenue plus confiante et courageuse qu'avant. Je veux connaître la diversité des gens et communiquer avec eux. J'espère avoir une opportunité de mobilité en France (Mila-Biographie).

Cette projection implique aussi une ouverture à l'inconnu, aux différences et à d'autres possibilités. Ambre utilise une série de métaphores dans sa biographie sous forme de dessins animés : ses langues ont pris la forme de bonbons représentant « des surprises inconnues », puis se sont

métamorphosées en la Planète qui s'élargissait, et ensuite en ses propres yeux. Ses langues lui permettent de découvrir davantage le monde :

Ces langues me permettent de réaliser que je suis un membre de la Terre, et de comprendre les liens que j'ai avec le monde. Mes yeux deviennent des fenêtres, car je regarde le monde à travers eux, et je les utilise pour observer la Terre, pour voir ce qui se passe dans le monde, les événements qui se produisent, et comment je vais avancer et agir par la suite (Ambre-Entretien).

Il est à noter que cette articulation temporelle et spatiale encourage également à saisir les ressources et les opportunités locales, comme le souligne Anna : « il faut que je voie les personnes concrètes devant moi, et que je reconnaisse la richesse de leurs trajectoires ». Quant à Sophia, elle trouve important de planifier ses actions du présent et de développer son potentiel :

En examinant des choses auxquelles je n'avais peut-être pas prêté attention auparavant, en les résumant et en les regroupant, je peux ensuite découvrir mes propres potentiels, réfléchir à ce que je veux vraiment, et comprendre ce que je dois faire actuellement. C'est un processus qui me permet d'explorer et de développer mon potentiel (Sophia-Entretien).

3.2.3. Valorisation de la réflexion dans le développement personnel

Les discours des étudiants révèlent qu'ils tendent à valoriser la réflexion en tant qu'un moyen de se développer. D'une part, ils ont exprimé leur grand besoin de réfléchir, et de réfléchir ensemble dans un cours. En effet, concernant des questions préétablies ou soulevées à l'improviste, les étudiants ont apporté leurs propres réponses qui faisaient sens pour eux. Ils coproduisaient les connaissances à l'appui de leurs anciennes expériences, et avançaient ensemble, avec des théories, des méthodes, des pistes, des réactions d'autres personnes et notre guidage, ce qui diffère largement d'une réflexion individuelle. Rose l'explique ainsi :

Sans ce cours, mes pensées resteraient désordonnées. Habituellement, en observant les choses et en ayant soudain une idée, je la garde en moi, mais je ne pense pas forcément aux relations entre ces choses-là. Cependant, je crois qu'il est essentiel, pour moi, d'avoir quelque chose, comme un cours ou une discussion, pour me donner un point de départ, une opportunité comme celle-ci (Rose-Entretien).

D'autre part, ils insistent sur l'idée que le processus de réflexion l'emporte sur le résultat. « Concrétisation » est le terme le plus utilisé pour caractériser ce processus. Manon explique que, étant donné qu'elle devait faire comprendre ses réflexions, la concrétisation était un travail progressif de structuration d'idées. Pour Maël, il s'agit de la concrétisation des théories abstraites, par le biais de ses créations. Avec les supports multimodaux, il laissait venir des idées et les capturait, se réjouissant de sa libre exploration sans aucune réponse « préétablie » ou « standard ». Il ajoute également qu'il revient surtout à l'université d'encourager le processus de réflexion et l'ouverture aux diverses réponses, car ces deux derniers contribuent à la découverte des diversités de soi-même et « l'université doit être l'endroit où l'on diversifie ».

Conclusion

En plaçant la reconnaissance réciproque de soi et d'autrui, le développement personnel et le vivre-ensemble au cœur de l'humanisme de l'éducation interculturelle, nous avons conçu un cadre théorique reliant le plurilinguisme, l'interculturel et la mobilité. L'analyse du dispositif montre que les étudiants sont parvenus à décrypter ces trois notions et à renouveler leur compréhension de leurs expériences en la matière. Leurs valeurs dégagées n'étant point imposées, elles sont des résultats temporaires, obtenus par leur découverte d'autrui, leur retour sur soi et l'enrichissement des connaissances théoriques. Elles sont renouvelables et le renouvellement repose sur leurs réflexions à l'égard des expériences nouvellement vécues. Les étudiants ont aussi élaboré une continuité spatio-temporelle leur permettant de s'engager dans de futurs projets, d'explorer un vaste espace rempli de possibilités et, plus important encore, de donner du sens aux actions, aux hypothèses, aux stratégies langagières et interculturelles du présent, et de commencer à agir dès maintenant. Toutefois, nous n'avons pas pu creuser le processus de formulation des valeurs selon l'organisation narrative de la biographie ou la (dis)continuité des réflexions générées lors des activités réflexives, ce qui constitue une lacune dans notre analyse. Nous considérons qu'il est crucial, pour nos futures recherches, d'éclairer davantage ces questions, notamment les rôles

joués par la littératie multimodale dans la construction de sens. Pour finir, l'analyse expose deux innovations saillantes du dispositif. D'une part, en dépassant la vision essentialiste de l'éducation interculturelle, la conception théorique du cours n'envisage plus la dimension relationnelle des langues, les rencontres interculturelles et les possibilités de mobilité uniquement par rapport au contact avec des personnes de nationalité différente. Celles-ci sont désormais appréhendées et vécues dans chaque interaction humaine, à chaque moment donné, dans chaque espace vécu, où les différences, les changements et les diversités influent constamment sur les rapports à soi, à autrui et au monde. D'autre part, à l'appui de l'approche biographique, notre dispositif offre un exemple de « prendre soi-même comme méthode » (Xiang, Wu, 2020) dans l'éducation interculturelle, c'est-à-dire « débiter la compréhension concrète du monde en problématisant ses expériences personnelles » (*ibid.*). Il s'avère intéressant de continuer notre réflexion sur cette approche, et d'aider les étudiants à poser leurs récits dans des cadres tels que familial, institutionnel, national et international, afin de transformer leur intérêt porté aux expériences individuelles et aux phénomènes observés en ethnographies scientifiques, favorables à une compréhension plus approfondie du monde.

Bibliographie

- Abdallah-Pretceille, M. 1996. *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : Anthropos.
- Béacco, J.-C. 2018. *L'altérité en classe de langue. Pour une méthodologie éducative*. Paris : Les Éditions Didier.
- Blanchet, P., Coste, D. 2016. Sur quelques parcours de la notion de l' « interculturelité ». Analyses et propositions dans le cadre d'une didactique de la pluralité linguistique et culturelle. In : *Regards critiques sur la notion d'interculturalité. Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle*. Paris : L'Harmattan.
- Burke, P. 2009. *Cultural Hybridity*. Cambridge: Polity Press.
- Castellotti, V. 2017. *Pour une didactique de l'appropriation. Diversité, compréhension, relation*. Paris : Les Éditions Didier.
- Castellotti, V., Huver, E. 2012. « Mobilités et circulations académiques : dynamiques, catégorisations, évaluations ou : "Bougez, il en restera toujours quelque chose" ». *Le discours et la langue*, n° 3, p. 121-136.
- Coste, D., Cavalli, M. 2014. « Extension du domaine de la médiation ». *Lingue Culture Mediazioni*, n° 1, p. 101-117.

- De Robillard, D. 2008. *Perspectives alterlinguistiques*. Paris : L'Harmattan.
- De Robillard, D. 2010. « Dylan, un exemple parmi d'autres des coûts et difficultés du travail de la diversité : naît-on ou devient-on divers ? ». *Cahiers de l'Acedle*, n° 1, p. 35-61.
- Dervin, F. 2011. *Impostures interculturelles*. Paris : L'Harmattan.
- Fu, R. 2005. « Politiques et stratégies linguistiques dans l'enseignement supérieur des langues étrangères en Chine nouvelle ». *Synergies Chine*, n°1, p. 27-39. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Chine1/fu.pdf> [consulté le 15 février 2024].
- Fu, R. 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. In : *Polyphonies franco-chinoises. Mobilités, dynamiques, identitaires et didactique*. Paris : L'Harmattan, p. 221-232.
- Gallez, C., Kaufmann, V. 2009. Aux racines de la mobilité en sciences sociales. In : *De l'histoire des transports à l'histoire de la mobilité ?*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, p. 41-55.
- Jiao, S. 2020. « (Re)penser la mobilité au prisme de l'appropriation langagière et interculturelle avec les étudiants ». *Études en Didactique des langues*, n° 35, p. 87-10.
- Laplantine, F. 1987. *L'anthropologie*. Paris : Éditions Seghers.
- Molinié, M. 2009. « Approche biographique et sciences humaines : L'acquisition des langues comme processus de formation d'identité plurilingue/pluriculturelle ». *Revue japonaise de didactique du français*, n° 1, p. 38-53.
- Molinié, M. 2014. Index notionnel et factuel. In : *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris : Éditions des archives contemporaines, p. 521, 524.
- Molinié, M. 2020. « Recherche biographique et dynamiques performatives dans l'enseignement des langues ». *Italiano LinguaDue*, n° 12, p. 297-306.
- Montagne-Macaire, D. 2007. « Didactique des langues et recherche-action ». *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, n° 4, p. 40-52.
- Thomas, D. 2006. « A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data ». *American Journal of Evaluation*, n° 2, p. 237-246.
- Xiang, B. 2021. « The Nearby: A Scope of Seeing ». *Journal of Contemporary Chinese Art*, n° 2&3, p. 147-165.
- 项飙, 吴琦. 2020. 把自己作为方法: 与项飙谈话. 上海文艺出版社.



© *Synergies Chine*, n° 19, Année 2024.

Revue du GERFLINT.

<https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42696471q>

Bibliothèque nationale de France.

- Décembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur. Modalités de lecture et de citation, politique d'archivage et mentions légales consultables sur le site de l'éditeur et de la revue :

<https://gerflint.fr/>

<https://gerflint.fr/synergies-chine>

