

Mobilité internationale et activité formatrice du sujet plurilingue¹

Muriel MOLINIÉ

Résumé

En ce début de XXI^e siècle, les relations entre apprentissages linguistiques et mobilité universitaire ou professionnelle se resserrent. Dans le monde économique, le capital devient de plus en plus mobile et la mobilité demandée aux salariés est liée à la déterritorialisation liée à la gestion planétaire du système économique. Qu'en est-il de la mobilité dans l'espace universitaire européen et mondial ? Doit-elle être comprise comme une préparation à la mobilité économique ? Nous pensons plutôt que les processus d'internationalisation de l'enseignement supérieur (dont la mobilité est l'une des modalités) doivent s'accompagner de programmes et de dispositifs qui aident les étudiants à concilier les valeurs de deux (ou plusieurs) cultures éducatives et leur permettent de faire dialoguer entre elles les références culturelles acquises au cours de leur parcours international de formation. C'est pour permettre à chacun de composer avec l'hétérogénéité culturelle induite par ces parcours que de nouvelles activités formatrices commencent à devenir visibles, notamment à travers les Portfolios européens des langues. A travers des pratiques où s'articulent réflexivité et autobiographie, un autre rapport aux langues tente de s'inventer. Un rapport non instrumentalisé qui donne au sujet du langage la

¹ Cet article est issu de la conférence prononcée le 23 juin 2006 en conclusion de la *Semaine de réflexion sur l'enseignement des langues étrangères / Asie - Europe : expériences croisées d'enseignement-apprentissage des langues étrangères*, qui s'est tenue à l'Université Préfectorale d'Osaka (lundi 19 - vendredi 23 juin 2006). A l'Université de Cergy-Pontoise, Muriel Molinié dirige le Cours international langue française et action culturelle (CILFAC) et la spécialité FLE de Licence de Lettres. Elle met en place depuis trois ans, avec l'Université Préfectorale d'Osaka un séminaire intensif de langue française et cultures francophones qui accueille une vingtaine d'étudiants japonais.

place et le rôle qui sont les siens lorsqu'il fait de son plurilinguisme le fondement d'une ouverture à l'altérité et aux métissages culturels.

Mots-clés

identité, diversité, formation, plurilinguisme, métissage, mobilité, histoire.

Au moment où nous nous préparons à fêter l'anniversaire du traité de Rome et celui des vingt ans des programmes d'échanges européens (Erasmus), il nous paraît pertinent d'examiner les politiques éducatives mises en œuvre dans le domaine des langues et des cultures dans l'enseignement supérieur. Ces politiques éducatives orientent tant la formation initiale en didactique du français langue étrangère que les dispositifs d'enseignement de FLE. Nous introduirons ce rapide examen critique en nous demandant quel rapport ces derniers entretiennent avec certaines valeurs véhiculées par le terme « mobilité » dans son acception économique qui, si nous n'y prenons garde, pourrait s'imposer comme norme dans notre environnement éducatif. En effet, une relation spécifique s'organise désormais entre les apprentissages linguistiques et l'expérience concrète que la jeunesse fait de la mobilité internationale, avec un accroissement important des échanges universitaires. Du point de vue économique, ces échanges peuvent être considérés comme préparant les étudiants à trouver leur place dans un système libéral dont la gestion se déterritorialise. Nous savons en Europe que cette gestion entraîne une certaine « casse » tant sur le plan collectif, (des entreprises ferment et se délocalisent alors qu'elles sont rentables), que sur le plan des destinées individuelles (lutte pour faire sa place dans un système concurrentiel, impasses socio-existentielles liées à la précarité, reconversions, insécurités sociales, etc). Dans ce contexte, mobilité est associée à « flexibilité » de l'acteur social. Une flexibilité qui peut être entendue comme capacité à intérioriser les règles du jeu du système économique et à s'adapter à ces règles, sans les questionner ni les remettre en question. Valoriser « la » mobilité, comme valeur en soi, sans interroger les conséquences de cette valorisation est, de notre point de vue, antinomique avec la conception de programmes éducatifs dans le domaine des langues et cultures. En effet, l'innovation et la recherche

européennes dans ce domaine tournent précisément autour de nos capacités de formateurs à faire réfléchir nos étudiants à ce qu'ils font lorsqu'ils apprennent une langue, lorsqu'ils construisent un répertoire plurilingue-pluriculturel et à prendre conscience des composantes culturelles et identitaires de notre espace plurilingue/pluriculturel, européen et mondial (Causa, Molinié, 2007). Ceci dans un contexte où une idéologie binaire, enjoignant les individus à « choisir leur camp » et à opter pour l'une ou l'autre de leurs composantes culturelles affecte les groupes minoritaires, empêchant parfois certains de leurs membres de faire de leur bilinguisme/biculturalisme le moteur d'une identité plurielle. L'histoire européenne nous a maintes fois montré que de l'injonction à « choisir son camp » à celle de « vivre entre soi » et finalement, à « rentrer chez soi », il n'y a qu'un pas. D'ailleurs, au moment où nous écrivons ces lignes, plusieurs centaines d'enfants francophones étrangers se voient, en France, menacés d'être expulsés du système scolaire et du pays choisi par leurs parents, émigrés clandestinement². Ces trois phénomènes se réduisent finalement à un seul : la mobilité des hommes est ajustée sur la mobilité économique. Mesures d'expulsion et discours de repli sur soi en sont les conséquences, qui ont des effets sur nos choix (théoriques et pratiques d'enseignant - chercheur - directeur de programmes francophones), et aussi sur les représentations que les étudiants étrangers accueillis dans nos universités se font de leur place et de leur avenir dans ce monde . C'est pourquoi, il n'est pas possible, à nos yeux, de séparer la question des apprentissages (linguistiques et culturels) de celle de la construction de l'espace plurilingue/pluriculturel dans lequel ces apprentissages s'inscrivent. En reprenant le questionnement de Balboni (2006, p.39), nous nous demandons si les dispositifs que nous dirigeons dans notre université entérinent le développement de sociétés multiculturelles, à forte mobilité économique et « où la langue n'est qu'un instrument de contact » ou bien s'ils oeuvrent pour une société interculturelle où la langue est un instrument de mise en relation « entre différents modèles de civilisation, entre des valeurs différentes, des manières différentes de concevoir le monde, la connaissance » ? Selon que

² Comme le soulignait Louis Porcher dans la *Lettre de l'ASDIFLE*, Levinas et Derrida « doivent s'en retourner dans leur tombe : l'hospitalité, valeur suprême selon eux, est non seulement foulée au pied, mais tout bonnement et radicalement ignorée ».

l'on optera pour l'une ou l'autre de ces deux options, on ne développera pas le même type de projet éducatif dans le domaine francophone. En effet, chacune de ces options véhicule une vision différente de la construction identitaire de l'apprenant en mobilité. Cette question paraît centrale, dans le champ des politiques éducatives favorisant la mobilité européenne dans nos sociétés plurilingues.

Pour contribuer à cette réflexion, nous montrerons, dans une première partie, comment la théorisation du lien entre identité, migration et acquisition d'une langue se constitue en sociologie et en sociolinguistique autour de récits de parcours migratoires et de récits de parcours d'acquisition des langues en contexte migratoire. La figure du migrant effectuant le récit d'une vie bi- ou plurilingue coïncide avec l'émergence d'une autre figure : celle de l'étudiant migrant (ou issu de l'immigration) produisant, en contexte didactique, des discours sur son histoire migratoire et sur ses apprentissages. Nous verrons alors comment la production de ces récits (de migration, d'apprentissage des langues, et d'expériences plurilingues/pluriculturelles) se dissémine désormais, via la diffusion des Portfolios européens des langues, dans l'enseignement secondaire et supérieur.

Dans la seconde partie, nous reviendrons sur le terrain de l'enseignement supérieur pour montrer comment la réflexion menée par les étudiants, sur leurs parcours éducatifs et leurs projets de mobilité, leur permet de tracer de nouvelles cohérences entre appropriation de savoirs linguistiques et construction d'identités estudiantines. Ceci nous conduira à constater que l'apprentissage de la langue d'accueil, en milieu universitaire, devient l'espace social où ce migrant temporaire qu'est l'étudiant apprend à interroger d'une part, sa migration temporaire et d'autre part, la mobilité internationale dans laquelle cette migration temporaire s'inscrit. Il apprend à analyser cette nouvelle pratique sociale qu'est la migration temporaire estudiantine en contexte de mobilité internationale, à l'objectiver, la comprendre et l'interpréter. C'est ainsi que cette pratique sociale devient formatrice pour l'étudiant.

1. Histoire du sujet et temporalité des apprentissages

Les recherches portant sur les modes de mise en relation entre temps, espace, migration et identité ³ ont donné naissance au XX^e siècle à une soci-

ologie de l'étranger dont le modèle organisateur a été proposé par Georg Simmel (1922) qui, dans les *Digressions* décrivait la « position formelle » de l'étranger de la façon suivante : « Quels que soient les trésors de charme et de gravité intellectuelle qu'il déploie dans des relations plus intimes, tant qu'il est, aux yeux de l'autre, "l'étranger", il n'a pas de racines ». Cette position de l'étranger peut être schématisée de la façon suivante :

L'étranger est :	
A distance <i>physique</i> mais à proximité <i>psychique</i>	de sa communauté d'origine
A proximité <i>physique</i> mais à distance <i>psychique</i>	de la communauté d'accueil

La tension entre « ici » et « ailleurs » qui caractérise ci-dessus l'étranger est liée à la contradiction dans laquelle il est placé : il doit se rapprocher de la société d'accueil tout en maintenant des liens forts avec son groupe et son pays d'origine. Depuis 1922 ce modèle a été repris et complété. D'autres concepts ont été forgés, complétant la tension mise en lumière par Simmel et le risque de dissociation psychique qu'elle entraîne. Trois de ces concepts (va-et-vient identitaire, double absence, entre-deux) se sont révélés particulièrement opératoires lorsque nous avons commencé à analyser les récits de vie d'étudiants migrants recueillis en contexte didactique à partir de 1994 (Molinié, 1996). Ils nous ont notamment permis de dégager trois des

³ On citera, à titre d'exemple la thèse d'Elizabeth Murphy, « L'Étudiant européen voyageur, un nouvel "étranger", Aspects de l'adaptation interculturelle des étudiants européens » (Nancy II, 1998). Les géographes nomment « va-et-vient identitaire » le mouvement physique des migrants portugais et de leurs descendants entre la France et le Portugal. Le sociologue Abdelmalek Sayad caractérise par la notion de « double absence » la situation de l'émigré post-colonial qui ne sera plus jamais entièrement présent ni ici (en France) ni là-bas (en Algérie). François Laplantine nomme « pensée métisse » celle qui casse le « ciment identitaire » assignant l'individu à une seule de ses appartenances alors que, précisément, la caractéristique anthropologique de l'individu hyper-moderne est d'être multi-appartenant. Daniel Sibony (psychanalyste) a caractérisé sous le terme générique d'entre-deux, ces lieux de passages entre soi et les autres, etc, etc.

questions que se posaient les narrateurs dans ces textes : comment intégrer un groupe qui ne connaît pas leur vie *passée* ? Comment rester relié à un groupe absent qui ne partage pas les moments qu'ils vivent au *présent* ? Entre ici et là-bas, où envisager *le futur* ? Ce questionnement trouve un écho dans les travaux menés par Christine Deprez qui mettent en valeur le thème de *l'obstacle linguistique* fréquent dans les récits de vie de migrants ayant vécu des situations d'acquisition des langues en milieu social et culturel (Deprez, 1993). Partant du constat que la langue fait figure de problème dans les récits de migration, il nous a paru pertinent de faire travailler ce problème par les migrants en situation d'apprentissage du français, en classe. Et ceci de deux manières : par un travail sur leur histoire langagière passée et un travail sur leur histoire langagière présente. Dans le premier cas, il s'agit de relater les pratiques sociales déjà construites par l'acteur avant d'être un *étranger*, dans le second cas, il s'agit pour celui-ci d'exercer sa réflexivité sur les acquisitions menées ici et maintenant. Le moment de formation que nous créons ainsi valorise la dimension temporelle (historique, sociale et biographique) dans laquelle se sont déjà construits les savoirs sociaux et culturels de l'apprenant de langue. Celui-ci est sollicité pour investir sa situation de migration comme situation d'apprentissage de langue, un apprentissage qui est mis en relation avec d'autres apprentissages culturels. Cette prise en compte des ancrages temporels grâce auxquels l'écolier, le collégien, le lycéen, l'étudiant sont devenus ce qu'il sont, est désormais considérée comme pouvant aider l'apprenant à construire les nouveaux savoirs et les nouvelles pratiques liées à sa migration ou à sa mobilité.

C'est ce qui fonde le projet pour les langues vivantes, proposé par le Conseil de l'Europe en 1996 et diffusé dès 2002 à travers le *Portfolio européen des langues*. Cette prise en compte de la temporalité psycho-socio-historique dans laquelle se construisent les apprentissages et les pratiques sociales n'est pas le fruit d'un hasard. Elle résulte de la convergence, vers l'élaboration du *Cadre européen de références pour les langues*, de travaux conduits dans différents courants de recherche et d'intervention en didactique des langues.

1.1. Convergences entre courants de recherche et d'intervention

La thèse démontrée par un premier courant de recherches, animé par Henri Holec (1988) au CRAPEL (Nancy) et pour le Conseil de l'Europe à la fin

des années 1970 peut être résumée ainsi : accroître la capacité qu'a l'apprenant à réfléchir sur lui-même pour évaluer divers aspects de sa compétence développe l'autonomie de celui-ci. On peut, par exemple, mentionner l'importance du *déconditionnement* de l'apprenant vis-à-vis d'une évaluation scolaire externe vécue comme une sanction et, au contraire sa *responsabilisation* vis-à-vis de ses propres processus d'apprentissage, l'explicitation des opérations mentales lui permettant de mener une auto-évaluation interne, autonome.

Un second courant de recherche a particulièrement développé l'une des dimensions présentées ci-dessus. Une approche réflexive de l'apprentissage des langues (Vasseur, Grandcolas, 1997, Molinié, 2006) est mise en œuvre à travers un ensemble de tâches qui invitent l'apprenant à conscientiser ses manières d'apprendre et les éléments marquants de son parcours d'apprentissage (contacts, rencontres, expériences et niveaux acquis). La narration des expériences qui, peu à peu, dessinent un parcours linguistique et culturel est également sollicitée. Diverses composantes de ces expériences sont capitalisées grâce à un travail d'expression dans les formes ordinaires du genre biographique (journaux de bord, récits de voyage, correspondances, etc...) socialisées dans la classe. Les récits de séjour, les journaux relatant les événements marquants sont désormais identifiés comme étant les textes intermédiaires indispensables pour étayer les reconfigurations identitaires mises en œuvre au cours de migrations (plus ou moins) éphémères. Entre le courant des auto-apprentissages et les approches réflexives il y a une préoccupation commune pour la « biographie langagière » définie dans un ouvrage consacré aux auto-apprentissages (Barbot, 2000, p. 116) comme :

« l'histoire personnelle par rapport aux langues et aux cultures, marquée par des découvertes, des abandons, des reprises. Elle sera influencée par l'environnement familial, mais aussi culturel (situation de monolinguisme ou de plurilinguisme, langues obligatoires à l'école) et social (mobilité à l'étranger : immigration, séjour professionnel, tourisme) ».

Cette préoccupation pour l'histoire du sujet est partagée par les chercheurs du courant de l'éveil aux langues (Hawkins, 1984 ; Caporale,

1989). En effet, une activité d'éveil aux langues personnalise l'activité langagière et l'ancre dans l'affectivité de l'élève. Cependant, cette activité doit aussi lui permettre d'améliorer la connaissance qu'il a des origines et des caractéristiques de chaque langue (à commencer par celles qui sont présentes dans son environnement social) et de leur place dans la carte des langues de l'humanité. De plus, la « conscientisation » de ce qu'il sait déjà (parfois, à son insu), sur le plan linguistique et culturel (par ses relations familiales et le vécu social et historique de sa communauté) lui permet d'accroître son pouvoir de savoir.

Ce développement du pouvoir de savoir traverse la pédagogie interculturelle (Abdallah - Pretceille, Porcher, 1996) et ouvre des voies pédagogiques pertinentes avec, par exemple, les activités mises en œuvre dans le cadre du théâtre-récit (Feldhendler, 2006). Enfin, la recherche sur le séjour à l'étranger montre dès les années 1990 la nécessité d'un accompagnement de tout projet de mobilité (Molinié, 1993, Zarate, 1997) afin d'aider l'étudiant - voyageur (Murphy, 1998) à développer ses ressources pour développer une compétence interculturelle dans la mobilité (Anquetil, 2006) et y tracer son cheminement identitaire (Zarate, 2005).

Nous l'avons dit en première partie, l'entretien biographique est devenu, en sociolinguistique, un outil d'enquête pour comprendre, du point de vue des migrants, des histoires d'immigration. D'autres recherches menées dans ce domaine ont mis en lumière le déni du plurilinguisme qui caractérise encore aujourd'hui de nombreux pans de notre système éducatif. Comme le résumait dernièrement Christine Deprez (2004) :

« les langues parlées par les enfants et les adultes d'origine étrangère ne sont pas reconnues. Bien qu'elles constituent un capital culturel et une richesse indiscutables, ces langues sont ignorées, voire stigmatisées. Au mieux, on ne sait rien d'elles ; au pire, on considère qu'elles peuvent nuire à l'apprentissage du français. L'ouverture de l'Europe nous a permis d'évoluer et de prendre conscience qu'il faut avoir une vision globale des langues parlées en France et autour de nous »⁴.

⁴ Entretien avec Christine Deprez, *Comme la ville*, n°15, sept. 2004, Délégation interministérielle à la ville, <www.ville.gouv.fr>

La politique éducative européenne dans le domaine des langues et des cultures incite donc les enseignants du primaire, du secondaire et du supérieur à créer des activités qui permettent à leurs élèves de reconnaître les savoirs qu'ils possèdent sur la diversité linguistique et culturelle de leur famille, de leur voisinage et de la planète. Faire acquérir une compétence plurilingue, c'est ce que doit désormais viser le praticien réflexif, cet enseignant idéal, en aidant ses élèves à améliorer tout au long de leur vie leur « compétence à communiquer langagièrement, à interagir culturellement » et à devenir « un locuteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel » (Coste, Moore, Zarate, 1997, p.12). La question qui traverse le champ de la formation initiale et continue des enseignants de français langue étrangère, maternelle et seconde dans les prochaines décennies est bien : comment atteindre cet idéal ?

1.2. Etablir un continuum entre la vie à l'école et en dehors

La création de Portfolios européens des langues adaptés aux divers publics, contribue à clarifier les réponses à cette question. Au fond, aider l'élève à combiner des apprentissages sociaux dans le domaine linguistique et culturel, est bien le projet que concrétise le Portfolio proposé aux enfants du primaire (F. Debyser, C.Tagliante, 2001), « propriété de l'apprenant, qui témoigne de son itinéraire d'apprentissage, de ses efforts, de ses acquisitions, de ses diplômes mais aussi de ses expériences personnelles et de ses réalisations ». Il vise à stimuler ses capacités individuelles d'auto-direction et de « gestion » de ses apprentissages : « La tenue à jour d'un Portfolio aide l'apprenant à participer de façon consciente et active à son apprentissage et à valoriser tout ce qui contribue à l'enrichir et à le diversifier. Cette démarche l'aide à gérer lui-même le processus d'acquisition ou de formation dans lequel il est engagé et à l'orienter au mieux de ses motivations et de ses besoins. Elle s'inscrit dans une stratégie d'apprentissage visant à développer l'autonomie de l'apprenant. ». Enfin, il doit aider les enfants de 8 à 11 ans à faire reconnaître socialement leur plurilinguisme. La partie « Dossier » remplit cette fonction, à partir de quatre entrées : « Ma famille et mes amis » ; « Mes goûts » ; « Je parle, comprends, connais... » ; « Mes voyages et mes

échanges ». Vient ensuite la *Biographie*, qui invite l'enfant à auto-évaluer des compétences linguistiques acquises en langues d'origine, en langues régionales ou encore dans les langues apprises à l'école. *Mon premier Portfolio* donne donc droit de cité à la vie linguistique et culturelle, vécue par l'enfant en dehors de l'école. Cette prise en compte est en écho avec les *Instructions Officielles* pour l'école primaire qui indiquent que l'enseignement des langues étrangères et régionales « vise aussi à faire découvrir l'enrichissement qui peut naître de la confrontation à d'autres langues, d'autres cultures et d'autres peuples, y compris lorsqu'ils sont liés à l'histoire personnelle ou familiale de certains élèves de la classe ». Ainsi, dans *Mes contacts avec d'autres langues et d'autres cultures*, (sous-entendu, autres que celles enseignées en tant que disciplines scolaires), l'enfant peut formuler dans l'espace scolaire un ensemble de savoirs (« Nous connaissons des histoires, des chansons d'autres pays »), de compétences (« Je peux reconnaître d'autres écritures »), d'expériences (« J'ai fait un ou des séjours à l'étranger»), de dispositions (« J'aime faire des collections d'objets de pays étrangers »), etc., acquis seul, dans le groupe familial ou dans des groupes de pairs. On invite l'enfant à établir des liens entre des expériences vécues dans différents lieux de socialisation primaire et secondaire, plutôt que de cliver ces lieux et donc, ces expériences.

Ce souci de ne pas cliver les langues relevant d'un apprentissage scolaire et celles relevant d'un acquis social est l'une des propositions énoncée avec force par l'un des co-auteurs du *Portfolio pour les collèves* qui s'exclame :

« Alors, langue de l'école, langue d'origine, langue étrangère ? Le point commun s'impose : c'est celui de la langue. Et voilà peut-être où vont se situer les nouveaux enjeux : réussir à articuler de manière satisfaisante à la fois l'apprentissage de la langue scolaire, celui de la langue étrangère, et celui de la langue d'origine des enfants allophones » (Moore, 1993, p.98).

On ne s'étonnera donc pas si les auteurs du *Portfolio Collège* : (Castellotti, Coste, Moore, Tagliante, 2004) ont conçu celui-ci de manière à renforcer les liens entre les diverses composantes biographiques d'une

compétence plurilingue et pluriculturelle.

Le *Portfolio collègue* présente la particularité de proposer un livret intitulé *Les langues et leur diversité* dont le but est de « développer une conscience du plurilinguisme, en même temps que des pratiques réfléchies d'entrée dans les langues », de donner corps au plurilinguisme et de le démystifier, « en le rapprochant de l'expérience des élèves et en l'insérant dans leur quotidien. Les élèves peuvent alors se reconnaître comme les acteurs de ce plurilinguisme ou du moins se trouver en passe de le devenir » (Castellotti, Moore, 2004).

Dans ce livret sont proposées des activités telles qu'apprendre à contextualiser la diversité des langues sur le plan géographique, historique et socio-culturel en utilisant les ressources du groupe lui-même ou celles des parents. Les élèves sont d'ailleurs encouragés à mener des entretiens auprès d'un interlocuteur choisi dans leur entourage afin de recueillir sa « biographie langagière ». En effet, la consigne propose une méthode d'entretien biographique :

« Avec un carnet et un crayon, ou avec un magnétophone enregistreur, tu peux interviewer des personnes de différents âges et d'origines diverses, et leur demander quelles langues elles parlaient quand elles étaient enfants, avec leurs parents, avec leurs frères et sœurs, dans leur entourage, à l'école. Était-ce toujours les mêmes langues ? Est-ce que ce sont les mêmes aujourd'hui ? Qu'est-ce qui fait qu'on change de langues ? D'un moment à un autre, le même jour ? Au cours de sa vie ? » (p. 4).

Les élèves vont également apprendre à localiser les contacts de langue et à comprendre que la longue histoire de certains mots est une suite de va-et-vient et de « métissage » :

« A partir des extraits du dictionnaire ci-après, cherche l'origine des mots et l'histoire de leur entrée dans notre langue. Tu peux tracer sur une carte du monde le voyage de ces mots. En liant ce voyage à l'histoire, quelles conclusions peux-tu esquisser ? » (p. 8).

Ils représentent, dans un arbre, les huit familles de langues indo-

européennes puis y ajoutent des mots provenant de différentes langues, etc. (p. 10). Les productions sollicitées dans ce livret permettent aux apprenants de puiser dans leurs ressources subjectives, affectives, sociales et culturelles ; elles permettent de créer des ponts entre la langue des pères, les langues de l'école (le français de référence), et la langue des pairs. Elles établissent un lien durable entre apprentissages scolaires, démarche heuristique et questionnement d'une inscription socio-historique du sujet apprenant.

On le voit, désormais l'histoire de l'élève doit pouvoir se dire : l'expérience racontée devient ainsi le référent permettant à l'apprenant d'entrer en relation avec les autres. Car solliciter, sous diverses formes, le récit de vie permet aux savoirs de transiter d'une langue et d'une culture vers d'autres. Or, le développement social, affectif et cognitif de l'être humain est lié à l'histoire de ses interactions sociales : c'est là la source de son développement. Le rôle du langage dans les interactions sociales est d'autant plus central que la langue est le principal outil de médiation symbolique (entre soi et le monde) dont dispose l'individu et dont dépend son développement global. Pour que ce développement ait lieu, les langues (première, seconde, etc...) font l'objet d'apprentissages scolaires et expérientiels, cognitifs et affectifs. Dès que l'enseignant reconnaît à l'expérience son importance formative pour l'apprenant, il ouvre une petite fenêtre sur les dimensions sociales et historiques dans lesquelles s'inscrit cette expérience et que l'apprenant va pouvoir (re)symboliser à travers la langue que nous lui enseignons. Donner une place à la personnalité de l'apprenant repose donc sur une idée simple : chaque langue contribue au développement psychologique et social de l'élève. Ce développement est plus harmonieux pour la construction identitaire de l'élève lorsque celui-ci peut légitimement établir des liens entre ses différentes langues. Il devient alors un sujet du langage conscient et fier de son plurilinguisme.

2. Être un étudiant en séjour universitaire : de la pratique sociale spontanée à l'activité formatrice

2.1. Objectiver et comparer les représentations de la mobilité

La circulation (des idées et des hommes) s'intensifie dans l'espace international de l'enseignement supérieur et l'expérience du séjour à l'étranger,

vécue positivement ou négativement, a des effets durables sur la construction identitaire du jeune adulte en formation. Nous avons évoqué en introduction les finalités économiques de la mobilité. Une autre finalité existe : celle que les politiques associent à la mobilité des jeunes en formation est la citoyenneté et l'intégration européennes. Les ministres européens de l'éducation nationale signataires de la déclaration de Bologne attendent de la mobilité estudiantine qu'elle réponde au projet formulé dès 1999 en termes de développement d'une « Europe des connaissances ». Notre hypothèse est que l'étudiant en mobilité tente, pour sa part, de faire de celle-ci l'activité la plus formatrice possible en tirant parti à la fois de son environnement culturel, de ses savoirs académiques et de ses savoirs expérientiels. Il nous incombe donc d'organiser le transfert entre des connaissances (présentes dans notre environnement social et culturel) et le développement par l'étudiant de ses compétences à apprendre. Ce transfert s'effectue grâce à deux processus de co-construction : co-construction du collectif et de la personne, de l'action et de la pensée (Bronckart, 1996). Pour étudier et stimuler ces processus, une unité d'enseignement intitulée « Parcours et projets de mobilité internationale⁵ » a été créée dans notre Unité de Formation et de Recherche Lettres et Sciences Humaines. Ce cours est ouvert à tout étudiant étranger passant un ou deux semestre(s) dans notre université. Durant ce séjour, l'étudiant développe une pratique sociale d'étudiant Erasmus. Il est inséré dans notre université où il suit des cours avec pour projet l'acquisition de savoirs académiques transférables dans son université d'origine grâce, pour l'étudiant inséré dans le dispositif Socrates, au système de crédits européens transférables (ECTS). Il fréquente notre société à travers des services, des lieux culturels, etc. Ce premier réseau d'insertion formelle se maille avec un second réseau : celui des relations informelles qu'il noue dans le milieu plurilingue, avec les étudiants internationaux avec qui il cohabite (en résidence universitaire), parle et étudie la/les langue(s). Cette brève description vise à suggérer l'idée suivante : dans ce contexte, une activité apprenante

⁵ Ces situations vont concerner de plus en plus d'étudiants dans l'espace de l'enseignement supérieur : tel est en tout cas le souhait formulé par les 29 ministres de l'Education nationale ayant signé en 1999 la Déclaration de Bologne dans le but que se concrétise un jour le projet d'une « Europe des connaissances ».

originale est mise en œuvre. C'est pour la comprendre, la développer et en faire une activité formatrice que nous proposons à ces étudiants divers outils et activités réflexives : sorties culturelles, tenue d'un journal d'apprentissage et d'un *Portfolio européen des langues pour l'enseignement supérieur* ; lecture et analyse d'essais politiques, philosophiques, littéraires ou encore sociologiques sur le voyage et la mobilité culturelle⁶ ; rédaction d'un essai sur leur parcours et leur projet de formation. Enfin, ils réalisent un dessin représentant leur parcours de formation internationale. C'est ce dernier exercice que nous allons présenter car il joue un rôle pivot dans l'ensemble du dispositif.

En effet, cet exercice leur permet d'objectiver et de comparer les représentations qu'ils ont des lieux, des personnes et des événements ayant eu une influence sur leurs processus de formation. Il leur permet de mesurer dans quelle mesure le contexte international exerce une influence sur eux, sur leur formation et sur leur construction identitaire. La visualisation personnelle et la comparaison entre les différentes représentations dans le groupe a des effets de conscientisation : elle les aide à apprécier les enjeux personnels et collectifs d'une même expérience. Une brève analyse d'un corpus d'une trentaine de dessins recueillis en 2005 fait apparaître trois représentations de cette expérience : la continuité, le déplacement, l'expansion de soi ou du chez soi.

Le parcours de formation est tout d'abord représenté comme faisant partie de l'histoire éducative de l'étudiant : la dimension internationale est en *continuité* avec le déroulement d'une destinée scolaire programmée. Il n'y a pas de distinction clairement établie entre le curriculum prescrit par le système scolaire et le curriculum réalisé par l'élève. Le séjour à l'étranger est une étape prévue, planifiée par le système éducatif du pays d'origine. Cette étape figure parfois au sommet d'une forme pyramidale : elle est l'aboutisse-

⁶ Il s'agissait d'une comparaison entre la déclaration de Bologne et un article de Michel Serres intitulé : *L'humanisme universel qui vient* (Intervention faite lors de la 21^e séance des Entretiens du XXI^e siècle, Unesco, 18/6/02, *le Monde*, 5/7/02) ; d'une analyse du texte d'Edgar Morin, *Le chemin des écoliers* (*Autocritique*, Points-Seuil, 1959) et de la Préface de *L'Amérique au jour le jour 1947*, de Simone de Beauvoir (Gallimard, 1954).

ment actuel du « Lebensweg » (le chemin de formation, dans le contexte allemand) tel que se le représente l'étudiant. A moins d'un incident de parcours, la mobilité est donc parfaitement intégrée au modèle éducatif d'origine. Elle est située au point le plus haut d'une ascension socio-éducative. Ensuite, et c'est là une seconde représentation de l'internationalisation du parcours de formation, on trouve des dessins qui donnent à voir *un déplacement* entre deux ou plusieurs lieux. Ces lieux sont des paysages (des montagnes), des nations (symbolisées par leurs drapeaux) ou encore des institutions (université étrangère). C'est dans un entre-deux entre ces lieux que l'étudiant se représente. La figure la plus expressive de cet entre-deux est un train en mouvement. Enfin, dans la troisième représentation, le parcours international de formation se confond avec l'image que l'étudiant propose de lui-même : la dimension internationale de son parcours éducatif est vue comme une expansion d'un soi rayonnant (comme un soleil), en développement (spirale) ou encore en croissance comme une plante. Une variante est proposée avec la représentation de l'internationalisation du parcours comme un élargissement de la maison familiale et du « chez soi ». Ces trois représentations font apparaître une différence importante avec les récits de migrants relatant leurs trajectoires migratoires sur le mode de la rupture avec le pays d'origine ou encore sur celui de la perte. Cette différence confirme le fait que nous sommes ici en présence de mobilités formatrices (et pas seulement de trajectoires migratoires). L'inscription de ces parcours dans un cadre politique et éducatif permet à la migration temporaire de se muer en une expérience formatrice qui se configure différemment pour chacun : c'est ce que ces dessins font apparaître. Revenons maintenant au dispositif pour examiner plus attentivement quels sont les effets formateurs qu'ont ces dessins sur le groupe.

2.2. Quand la mobilité universitaire rejoint la dimension culturelle et symbolique

En fin de semestre, nous avons demandé à ces étudiants de s'exprimer oralement, en groupe, en répondant à deux questions : Comment avez-vous composé votre dossier final ? Sur l'ensemble des travaux réalisés et rassemblés dans votre dossier, qu'est-ce qui été le plus intéressant pour vous ? Les réponses enregistrées dans l'un des groupes (les étudiants se situaient entre les niveaux B1 et B2 du Cadre européen) permettent tout d'abord d'évaluer

divers degrés d'appropriation des outils proposés. Cette appropriation inégale correspond à des compétences différentes en langue, à l'écrit et à l'oral, mais aussi à des profils cognitifs diversifiés. Nous pouvons ensuite repérer les motifs de satisfaction exprimés. Nous en distinguons quatre : l'atmosphère interculturelle créée par le commentaire des dessins en groupe, la découverte d'un genre littéraire (l'essai) ; la possibilité de mener une réflexion ; la possibilité d'établir des liens entre divers savoirs et apprentissages.

Tout d'abord, on ne peut qu'être frappé par la satisfaction unanime formulée à propos de l'activité ayant consisté à voir et commenter les dessins des autres :

« J'ai bien aimé les dessins parce que c'est intéressant de comprendre plus les autres gens, les différences entre les cultures mais aussi le PEL parce que ça me permet de réfléchir au travail que j'ai fait ce semestre » (Sara, étudiante britannique).

« J'ai déjà dit (ce que j'ai préféré) : avec le dessin je peux connaître les idées des autres » (Eri, étudiante coréenne).

« Pour moi c'était bizarre de faire un dessin à l'université mais on doit chercher comment on peut exprimer toute notre vie dans un petit dessin et d'étudier les dessins des autres comme ça on peut apprendre des cultures des autres ce qui est commun » (Isabel, étudiante espagnole).

« Après, sur le dessin de Geneviève parce que j'ai adoré ce dessin » (Teresa, étudiante espagnole).

« De faire les dessins d'abord assez difficile de chercher un symbole et puis je l'ai trouvé ... On arrivait tous à un même point nous voulions tous s'ouvrir au monde et à toutes les possibilités ... c'est bien par rapport à la déclaration de Bologne, avoir un esprit plus ouvert acceptation, tolérance, un certain espoir » (Ana, étudiante espagnole).

Il est intéressant de noter cette utilisation du dessin comme mode d'accès à l'altérité : à la découverte des autres, de leur différence et de leur ressemblance. Finalement, la principale source de satisfaction n'est-elle pas, pour Ana, d'avoir pu sortir d'elle-même ? C'est ce qui est thématiqué dans la suite de sa réponse. Elle y montre qu'elle a pu s'identifier à la figure d'un

écrivain en voyage en établissant des liens entre divers modes d'expression : dessin et écriture, allant jusqu'à faire de son *Portfolio européen des langues* un « carnet de voyage » :

« Quand j'ai lu le texte de Simone de Beauvoir je me suis identifiée à elle, d'après ces prémices je pouvais faire des analyses sur mes pensées. Le Portfolio , c'est comme un cahier de notes de voyage : j'ai écrit chaque partie avec différentes encres, diverses parties donc différents stylos. Je me suis surtout centrée sur les dessins parce que j'ai trouvé que c'est une façon très profonde de décrire notre parcours. En expliquant mon dessin, j'ai vu une autre dimension. C'est ce que j'ai voulu faire avec les discours de mes collègues. Je me suis identifiée à Simone de Beauvoir et à Edgar Morin. J'ai travaillé sur les deux textes, je les ai expliqués et j'ai travaillé sur les trois phrases. En conclusion, j'avais une conception de la mobilité qui tournait autour de la notion de voyage. De faire les dessins d'abord assez difficile de chercher un symbole et puis je l'ai trouvé...On arrivait tous à un même point nous voulions tous s'ouvrir au monde et à toutes les possibilités ... c'est bien par rapport à la déclaration de Bologne , avoir un esprit plus ouvert acceptation, tolérance, un certain espoir. Avec Simone de Beauvoir j'ai pu voir que le lien entre moi la littérature et le voyage était plus étroit que je ne pensais oui ça m'a frappée » (Ana, étudiante espagnole).

Le constat d'une découverte de liens culturels revient dans d'autres réponses. Ainsi, Jessica souligne-t-elle l'intérêt d'une corrélation jusqu'ici inconnue, entre littérature et mobilité internationale : « Normalement je ne lis pas d'essais alors c'était très intéressant de voir l'aspect littéraire de la mobilité internationale, je pouvais comprendre l'expérience de Morin ou de Beauvoir » (Jessica, étudiante allemande). Toujours au rang des découvertes, citons celle que fait Teresa, d'un nouveau genre littéraire : « Le récit de Morin et Simone de Beauvoir : ça m'intéressait beaucoup parce que je ne connaissais pas l'essai ça m'a intéressé beaucoup cette partie » (Teresa, étudiante espagnole).

Lorsqu'il y a expression d'un intérêt global pour l'ensemble des travaux

réalisés, cet intérêt global s'organise autour d'une motivation personnelle (« je veux connaître la raison que les étudiants Erasmus vient ici et ils ont la même raison que moi ») et d'un nouvel apprentissage : celui de la réflexion. C'est le cas d'Eri dont l'appréciation s'organise de nouveau autour du dessin vu comme le support lui ayant permis de découvrir une nouvelle manière d'apprendre :

« Le cours c'était intéressant pour moi parce que je veux connaître la raison que les étudiants erasmus vient ici et ils ont la même raison que moi : développer sa vie et améliorer la langue française. J'ai fait l'interprétation des dessins. Le dessin ça m'intéresse beaucoup : moi j'étudie l'électricité donc je calcule beaucoup avec les chiffres je n'ai pas le temps de réfléchir, pendant ce cours j'apprends à réfléchir. J'écris sur le Tartuffe, j'écris mon parcours, mon dessin. J'ai répondu les questions du « chemin des écoliers », mon CV, la lettre de motivation, le passeport des langues. A la fin j'ai écrit la conclusion » (Eri, étudiante coréenne).

Teresa partage avec Eri la satisfaction d'avoir développé sa réflexion. Cependant, chez Teresa celle-ci s'est appuyée sur la construction de liens entre les différentes parties de son dossier final. Une combinatoire entre des savoirs associés aux souvenirs d'expériences antérieures contribue, dit-elle, à lui donner envie de rester un semestre de plus. Car, « quand on connaît son niveau, on se rend compte qu'on a plus à apprendre et que ça s'arrête jamais ». C'est en tout cas ce qu'elle répondra lorsque nous lui poserons la question :

« J'ai une réflexion sur ça parce que j'ai travaillé des liens entre les parties c'est tout en relation ce que nous avons fait ici. Après, mon parcours et la conclusion personnelle. J'ai vu que ce cours c'est pas un travail dur mais c'est pour réfléchir échanger des points de vue et j'ai trouvé ça très intéressant. Le PEL, j'ai fait tout. (Le cours) je le vois comme un ensemble de choses : un peu littéraire, un peu pratique (qu'est-ce que je connais du français), me souvenir de mes expériences ça permet d'encore faire plus de choses, avoir plus d'expériences internationales. Je reste le pre-

mier semestre alors je vais essayer de rester toute l'année. Quand on connaît son niveau on se rend compte qu'on a plus à apprendre et que ça s'arrête jamais.

MM : Vous pensez que votre désir de rester plus ici est lié à ce travail ?

T. : Oui une partie. » (Teresa, étudiante espagnole).

Enfin, un dernier motif de satisfaction provient du fait d'avoir pu établir des évaluations diversifiées sur son degré d'autonomie dans diverses langues (« avec le portfolio des langues, je peux voir à quel moment je suis autonome », affirme Maria, étudiante italienne) mais aussi de s'intéresser à l'ensemble de son bouquet linguistique. Ainsi, ce qui a le plus intéressé Shiva, ce sont « les dessins et ça (le PEL) : j'ai compris quel niveau j'étais, qu'est-ce que j'ai fait pour les autres langues français, coréen, italien... les langues internationales » (Shiva, étudiante indienne).

Cette possibilité de projeter ses apprentissages linguistiques dans une temporalité longue est revendiquée par Isabel, y compris pour sa langue maternelle. Elle reproche d'ailleurs au PEL de la confronter à la nécessité de « poser une date » à l'un de ses projets d'apprentissage linguistique :

« Le PEL j'ai fait tout. C'est vrai qu'on peut s'évaluer et je voulais savoir quel était mon niveau. Il y avait quelque chose que je n'ai pas aimé. Dans un moment il y avait une question : quand tu vas finir ton prochain projet ? Quand on apprend une langue je crois pas que c'est bien de poser une date parce qu'on doit faire ce qu'on peut. Jamais on n'arrête d'apprendre même la mienne (de langue) » (Isabel, étudiante espagnole).

Ces données confirment combien il est important d'inventer des dispositifs dans lesquels les étudiants puissent élaborer des liens entre leurs divers savoirs. Le dessin n'a été ici qu'un outil permettant de déclencher cette mise en lien qui a été nourrie par d'autres travaux. La consigne proposée pour les faire dessiner leur a simplement permis d'établir une première passerelle totalement inédite pour la plupart d'entre eux, entre dimension internationale et formation personnelle. Notre hypothèse est en effet que, faute de cela, les migrations restent muettes, perdant une grande partie de leur potentiel d'en-

richissement pour l'étudiant - voyageur. La mise en mots de ce lien a d'abord emprunté la voix des autres. En effet, le voyage à l'étranger caractérise la condition humaine et fait partie de notre patrimoine culturel : nombreuses en sont les traces dans les œuvres poétiques, philosophiques, cinématographiques... Vivre et étudier à l'étranger s'inscrit dans une histoire plus longue que celle que nos étudiants européens, asiatiques, africains ou américains vivent sur le plan individuel. C'est une histoire dans laquelle ils commencent à leur tour à historiciser leur expérience : une histoire qu'ils peuvent donc contribuer à faire et à écrire. La déclaration de Bologne, les essais, leurs récits de parcours et leurs dessins proposent respectivement un cadre politique, des filiations intellectuelles, des points de vue, des valeurs et des représentations, vis-à-vis desquels ils ont désormais la possibilité de situer leur conception de la mobilité et leur propre mise en mouvement dans l'espace et dans le temps. Cet enseignement est donc fondé sur ce que vivent les étudiants, considérés comme des acteurs sociaux ayant une réflexion à mener sur leurs pratiques sociales afin de transformer celles-ci en activité formatrice. Au cœur de cette pratique sociale, il y a la tension identitaire inhérente à la position « d'étranger ». Plutôt que de la nier, nous en faisons un objet de discours en groupe. Ainsi, s'élaborent de nouvelles représentations sur ce que peut être une construction identitaire en contexte international (Molinié, Pungier, 2007). C'est l'enjeu posé par cet étudiant japonais qui évalue oralement (en groupe) le séminaire intensif de langue française qu'il vient de suivre en France, en disant ceci : « Avant de venir ici, la France c'était les livres et la télévision, imaginés. Ici je suis allé dans beaucoup de bâtiments. Au Japon, je n'ai pas décidé ce que je voudrais étudier. Ici j'ai parlé avec des Français alors maintenant j'ai décidé d'étudier la différence entre la France et le Japon, l'international. Alors je voudrais vous remercier ⁷ » (Daïki, étudiant japonais en séjour à l'Université de Cergy-Pontoise, je souligne).

On voit bien, comment dans un cadre approprié, l'étudiant étranger peut

⁷ A l'heure où nous concluons cet article, nous apprenons que cet étudiant va revenir en septembre 2007 pour participer pour la deuxième fois consécutive au séminaire de langue française et cultures francophones que nous co-organisons à l'Université de Cergy-Pontoise, depuis trois ans avec l'Université Préfectorale d'Osaka.

penser sa mobilité dans l'ordre symbolique (culturel, académique, etc.) et surmonter le sentiment d'incompatibilité entre les choix et appartenances qui lui sont proposés. L'acceptation de la complexité ouvre sur la construction d'un nouveau savoir-faire : celui de négocier entre (ses) langues et cultures. C'est l'un des effets recherché par les outils diffusés en Europe pour une éducation au plurilinguisme. C'est à cela que peut contribuer la didactique des langues (maternelles et étrangères), particulièrement dans le contexte de sociétés pluriculturelles et ouvertes aux mobilités internationales. Il convient pour cela de penser l'apprentissage linguistique comme expérience de médiation et de négociation entre soi et les autres.

Conclusion

L'histoire de la méthodologie le montre : l'enseignement des langues, s'il ne réfléchit pas sur lui-même, se met naïvement au service d'une idéologie. Inutile de rappeler que les manuels conçus pour l'armée nord-américaine influencèrent durablement les méthodes d'enseignement/apprentissage des langues utilisées au XX^e siècle dans l'éducation de masse. Il faudrait donc proposer une critique plus approfondie du lien entre conceptions du langage et des langues et vision agressive (hier « guerre froide » aujourd'hui « guerre économique ») des rapports sociaux à l'échelle planétaire. Cette vision influence une culture scientifique et technique qui a tendance à réduire le langage au rôle de simple véhicule, moyen, support nous permettant de nous adapter à l'organisation économique de notre monde. Le point de vue présenté dans cet article repose sur une autre vision de la relation entre langage et action. Dans notre perspective, la parole fonctionne comme moyen de faire advenir à l'intelligibilité ce qui n'est pas encore conscientisé. Cette propriété du langage tient au fait que parler à quelqu'un est un moyen très puissant de penser l'expérience vécue subjectivement. Or, en contexte de mobilité internationale, il est particulièrement important de se saisir de cette puissance du langage. En effet, les lieux, espaces, temps de formation se diversifient et sont plus ou moins bien coordonnés entre eux : face aux lacunes de la coopération entre les institutions, c'est à l'étudiant d'assurer les mises en relations et, si possible, d'inventer de nouvelles cohérences. Sur le plan subjectif, sa tâche se complexifie : il doit concilier les valeurs de deux (ou de

plusieurs) cultures éducatives pour mener à son terme son propre projet de formation. Sa mobilité universitaire le pousse à mobiliser ses ressources afin de faire dialoguer entre elles les références culturelles acquises ici et ailleurs. C'est pour permettre à chacun de composer avec cette hétérogénéité culturelle que de nouvelles pratiques s'inventent. Elles dessinent un paysage éducatif international dans lequel enseignants et apprenants se donnent ensemble les moyens de valoriser leur diversité afin de construire leur complémentarité, ici et ailleurs.

Bibliographie

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M., PORCHER, L. (1996), *Education et communication interculturelle*, Paris : PUF.
- ANQUETIL, M. (2006), *Mobilité Erasmus et communication interculturelle*, Berne : Peter Lang.
- BALBONI, P. E. (2006), *Nature épistémique de la didactique des langues*, Documents de didactique des langues 1, Dépt des sciences du langage Université Ca Foscari, Venise /Laboratoire ITALS, Perugia : Guerra Edizioni.
- BARBOT, M.-J. (2000), *Les auto-apprentissages*, Paris : CLE international.
- BRONCKART, J.-P. (1996), *Activité langagière, Texte et Discours, Pour un interactionnisme socio-discursif*, Lausanne : Delachaux & Niestlé.
- CAPORALE, D. (1989), « L'éveil aux langages, une voie nouvelle pour l'apprentissage précoce des langues », in DABÈNE, L., *Les langues et cultures des populations migrantes : un défi à l'école française, Lidil n°2*.
- CASTELLOTTI, V., MOORE, D. (2004), « Les portfolios européens des langues : des outils plurilingues pour une culture éducative partagée », in SIMON D.-L. et DUCANCEL G., *Recherches en didactique du français langue maternelle, Repères n°29*.
- CASTELLOTTI, V., COSTE, D., MOORE, D., TAGLIANTE, C. (2004), *Portfolio européen des langues Collège*, Paris : Conseil de l'Europe/Didier/ Ciep/ENS.
- CAUSA, M. (2007), (dir.), *Formation initiale en français langue étrangère : actualités et perspectives, Le Français dans le monde Recherches et Applications n° 41*, FIPF-Cle international.
- COSTE, D., MOORE, D., ZARATE, G. (1998), « Compétence plurilingue et pluricul-

- turelle », *Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen, Le français dans le monde, Recherches et applications*, Paris : Hachette.
- DEBYSER, F., TAGLIANTE, C. (2001), *Mon premier Portfolio*, Conseil de l'Europe/CIEP/Didier.
- DEPREZ, C., (1993), « L'entretien autobiographique ou la (re)présentation de soi : un exemple de dialogue à trois », *L'enfant « étranger » en interaction*, *Calap, fascicule n°10*, CNRS, Paris, Université René Descartes.
- DEJOURS, C. (2000), *Travail, usure mentale* - Nouvelle édition augmentée, Bayard.
- DOBSON, A. (2000), « European Language Portfolio », Ed. by BYRAM M., *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*, Londres.
- FELDHENDLER, D. (2006), « La vie mise en scène : théâtre et récit » in MOLINIÉ, M., *Biographie langagière et apprentissages plurilingues, Le français dans le monde/recherches et applications n°39*, CLE international-FIPF, 155-171.
- HAWKINS, E. (1984), *Awareness of language : an introduction*, Cambridge : Cambridge University Press.
- HOLEC, H. (1988), *Autonomie et apprentissage autodirigé*, Conseil de l'Europe, Paris : Hatier.
- MOLINIÉ, M. (1993), *Vers une approche relationnelle de la communication interculturelle*, Thèse de doctorat en didactique des langues et des cultures, Université Paris 3-Sorbonne Nouvelle.
- MOLINIÉ, M., BISHOP, M.-F. (2006), (dir.), *Autobiographie et réflexivité*, Centre de recherche Texte et Francophonie, Encrages/ Les Belles Lettres.
- MOLINIÉ, M. (2007), « Faire de son biculturalisme un objet de savoir en sciences humaines », *Le Français dans le monde Recherches et Applications n° 41, Formation initiale en français langue étrangère : actualités et perspectives, N° spécial dirigé par CAUSA M.*, FIPF-Cle international.
- MOLINIÉ, M., PUNGIER, M.-F. (à paraître), « Politique linguistique et plurilinguisme dans le Kansai : la francophonie à l'épreuve de la mondialisation », dir. par MAYAUX C., *Cultures croisées : Japon-France*, Berne : Peter Lang.
- MOORE, D. (1993), « Entre langues étrangères et langue d'origine : transformer

la diversité en atout dans l'apprentissage », in GARABÉDIAN, M., *Études de linguistique appliquée* 89, *Quels modèles didactiques pour enseigner/apprendre une langue étrangère à de jeunes scolaires ?*.

PORCHER, L. (2006), « D'une nécessité philosophique », *La lettre électronique de l'Asdiſle* n° 3.

SAYAD, A. (1999), *La double absence*, Paris : Seuil.

SIMMEL, G. (1922), *Digressions sur l'étranger*, Soziologie, texte traduit en français et publié par GRAFMEYER Y. et JOSEPH I. (1979) dans *L'École de Chicago, Naissance de l'écologie urbaine*, Paris : Ed. du Champ urbain.

VASSEUR, M.-T., GRANDCOLAS B. (1997), *Conscience d'enseignant, Conscience d'apprenant*, Socrates/Lingua Action A n° 25043-CP-2-97-FR-Lingua-La.

ZARATE, G. (1997), *Journée d'études : le séjour à l'étranger en contexte universitaire* – ENS St Cloud- 3 décembre 1997.

ZARATE, G. (2005), (dir.) *La reconnaissance des compétences interculturelles : de la grille à la carte*, Paris : CIEP.

(Université de Cergy-Pontoise)