Analyse d'un dispositif « interculturel » dans l'enseignement supérieur

Vers la conception/conceptualisation d'une approche existentielle en milieu homoglotte

Sophie DUFOUR(1), Nathalie AUGER(2)

(1) Université Lyon 2,
(2) Université Paul-Valéry – Montpellier 3

Résumé : Partant du constat selon lequel les étudiants internationaux en mobilité en France en milieu universitaire ne font pas toujours les expériences sociales de rencontre qu'ils souhaiteraient dans l'environnement homoglotte, nous avons expérimenté un dispositif « interculturel » destiné à les mettre en relation avec des étudiants déjà intégrés à l'université et engagés dans un cursus destiné à se former en tant qu'enseignants de français langue étrangère. Ce dispositif (TrocaLyon) investi librement par les étudiants auxquels il a été proposé (étudiants brésiliens en échange et étudiants de master 1 FLE de Lyon 2) est basé sur l'échange de biens, de savoirs ou de services de manière réciproque. Les résultats montrent que les expériences vécues font émerger l'intérêt fort de relier apprentissage et investissement d'un lien social, et les perspectives envisagées questionnent la place institutionnelle à donner à ce type d'expérimentation mais aussi la manière de les pérenniser afin de donner lieu à des communautés d'un nouveau genre…

Mots-clés : Dispositif, interculturel, enseignement supérieur, approche existentielle, milieu homoglotte.

1 Introduction

Face aux mouvements et discours d'internationalisation des universités, une nouvelle figure émerge dans les représentations sociales ces dernières années, celle d'un « étudiant international », « cosmopolite et citoyen du monde » (Van de Velde, 2017 : 7). Mais est-ce si simple ? Les étudiants internationaux peuvent-ils devenir pluriculturels sans vivre pleinement et comme ils l'entendent… des situations interculturelles. Il nous semble qu'il est donc important d'interroger ces moments-clés que constituent

les mobilités. Nous questionnons dans nos recherches depuis plusieurs années[1] la manière dont les étudiants en apprentissage du FLE peuvent être accompagnés dans leur expérience de mobilité en France. Nos observations et enquêtes de 2016 (Sauvage, Dufour et Auger, 2017) nous ont conduites à noter une certaine insécurité de ces étudiants : « Nous avons donc réalisé que le fait d'être à la fois primo-entrant et allophone à l'université pouvait mettre l'apprenant dans une insécurité linguistique et pragmatique face à son environnement » (2017 : 79). De cette insécurité peut provenir un sentiment d'isolement, certains restant souvent dans « l'entre-soi » ; cet « isolationnisme culturel » (Rambi *et al.*, 2006), bien que devant être relativisé, n'en est pas moins à considérer.

Dans cette situation interculturelle (Abdallah-Pretceille, 1995) que certains semblent vouloir éviter, il nous semble donc intéressant d'explorer la dimension « expérientielle » que peuvent vivre les étudiants, c'est-à-dire comment les compétences acquises antérieurement de ces jeunes adultes, ces compétences déjà-là (Bretegnier, 2013) qui se sont développées dans des situations formelles ou informelles, qu'elles soient langagières ou non, peuvent servir les projets personnels des étudiants, les sécuriser, soutenir les apprentissages langagiers et les expériences vécues. Pour ce faire, grâce notamment à des actions diverses réalisées sous formes d'ateliers, de cafés associatifs, de clubs ou de dispositifs de parrainage, et plus récemment à des programmes d'ampleur comme celui de Bienvenue en France[2] diligenté par le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, les universités et centres de langue universitaires semblent soucieux de proposer une offre (tutorat, mentorat, tandem, etc.) destinée à favoriser l'insertion universitaire des étudiants allophones. Ces activités extracurriculaires sont adoptées par les uns et les autres au gré de leur motivation, de la manière dont ils sont informés ou non de l'existence de ces propositions diverses, de l'accessibilité des campus, etc. La réflexion que nous entendons développer ici est qu'il serait intéressant que ce type d'offre soit éventuellement intégré dans les cursus et à terme davantage accompagné sur un plan pédagogique… Le dispositif dont nous allons rendre compte s'inscrit donc dans ce type d'action qui prend appui sur le contexte interculturel et a pour objectif de remédier à l'isolement de certains étudiants, de faciliter l'insertion universitaire et de développer des compétences à la fois langagières et culturelles.

L'expérimentation engagée a consisté à mettre en contact des étudiants de master 1 Français langue étrangère de Lyon 2 et des étudiants brésiliens en mobilité en France, engagés pour un semestre dans des cursus divers (à l'université Lyon 2). Pourquoi choisir ces deux publics[3] ? Tout simplement parce qu'ils ont des intérêts convergents à se rencontrer : d'un côté nous avons des étudiants[4] en didactique du FLE en train

[1] Une journée d'étude a été organisée le 3 nov. 2018 à l'université Paul-Valéry Montpellier 3, sur la thématique « Trajectoires et expériences des étudiants en mobilité : quelles approches en didactique des langues et des cultures ? » (Auger, N., Dufour, S. – Montpellier 3 – et Grassin J.-F. – Lyon 2).

[2] https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid136251/-bienvenue-en-france-la-strategie-d-attractivite-pour-les-etudiants-internationaux.html

[3] La proximité que certains départements de sciences du langage (dont ceux de Lyon 2 et de Montpellier 3) entretiennent avec les centres de langue de leur université (respectivement le CIEF et l'IEFE) fait que certains enseignants dont nous sommes dispensent des cours « des deux côtés ». Il devient alors évident de mettre en relation nos deux publics pour les raisons que nous expliciterons dans cet article.

[4] Une des auteures avait ces étudiants en cours en didactique de l'oral en M1 FLE, le dispositif leur a donc été expliqué en amont.

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

de développer des compétences didactiques et, de l'autre, des étudiants allophones ici venus du Brésil, intéressés par le fait de rencontrer facilement des étudiants déjà engagés dans des cursus à l'université en France…

2 Ancrages théoriques et présentation du dispositif

2.1 Ancrages théoriques du dispositif

Nous nous arrêterons tout d'abord sur le système des RERS ou Réseaux d'échanges réciproques de savoirs[5] comme un mode alternatif de transmission des savoirs (Héber-Suffrin & Héber-Suffrin, 1992, Héber-Suffrin, 2011). Notre dispositif expérimental s'inspire précisément de ces échanges de savoirs « Apprendre des autres, apprendre aux autres[6] », qui appellent une réflexion profondément interculturelle et mobilisent du point de vue conceptuel à la fois les dimensions linguistique, didactique, sociologique et anthropologique.

En effet, il existe deux dimensions distinctes et complémentaires dans ce dispositif ancré dans les fondements des approches interculturelles telles que définies par Abdallah-Pretceille et Porcher (1998) : la dimension des apprentissages et la dimension anthropologique. Nous traiterons en particulier du principe de réciprocité, essentiel selon nous à la dynamique et à la pérennisation du dispositif expérimenté dans ce travail de recherche.

2.1.1 La dimension des apprentissages

Qu'il s'agisse des apprentissages langagiers des étudiants apprenant le FLE ou de ceux concernant le travail des répertoires didactiques des étudiants de master (que nous n'aurons pas le temps de développer dans le cadre de cet article…), la première dimension dont nous traiterons ici dans ce dispositif est celle des apprentissages. L'approche des phénomènes d'apprentissages langagiers des étudiants allophones s'ancre dans les champs de la linguistique, de la sociolinguistique et de la didactique dans le sens où la communication exolingue est au cœur des enjeux. Si l'on reprend la définition de la communication de Moirand (1982 : 20), peu remise en question dans les travaux actuels, la communication est à la fois linguistique, discursive mais aussi référentielle c'est-à-dire qu'elle renvoie à « la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations » et à la « socioculture » impliquant « la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interactions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux » (*ibid.*). Cependant, dans notre dispositif, si nous nous attachons à problématiser, puis analyser les « actes de parole » liés aux différentes étapes de l'activité (« se présenter », « proposer », « de-

[5] « Créés dans une classe d'école en 1971 par une institutrice, Claire Héber-Suffrin, les Réseaux d'échanges réciproques de savoirs (RERS) se sont construits comme un mode alternatif de transmission des savoirs (Héber- Suffrin & Héber-Suffrin, 1981). Par exemple, Eric apprend la gestion comptable à Chantal, qui, elle, transmet son savoir-faire en pâtisserie à Daniel. Ce dernier proposera un perfectionnement en anglais à Eric. Les savoirs échangés sans contrepartie financière sont tout autant des savoirs scientifiques que pratiques ou culturels. Ces Réseaux s'inscrivent dans le mouvement de l'éducation populaire, dans le courant de la pédagogie de Freinet et de Freire. La diversité et la densité des échanges fonctionnent grâce aux principes de réciprocité et de démonétarisation des échanges » (Le Boucher, 2012).

[6] https://www.rers-asso.org/index.htm, site du Foresco, Mouvement français des Réseaux d'échanges réciproques de savoirs.

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

mander », « prendre un rendez-vous », etc.), c'est avant tout dans le but de rendre compte de la mise en œuvre langagière des topiques et du travail d'auto et hétéro-structuration qui sont autant d'indices de la relation à l'altérité en acte, plutôt que de se concentrer uniquement sur les savoirs ou savoir-faire langagiers à l'œuvre. En somme, ce sont davantage les processus langagiers développés par ce dispositif qui nous intéressent que le seul produit (Dervin & Auger, 2019).

2.1.2 La dimension anthropologique

Notre cadre conceptuel intègre aussi une dimension anthropologique forte en lien également avec le paradigme interculturel tel qu'il est traité en didactique des langues et des cultures récemment, dans le travail de l'analyse de la relation (Barbot & Dervin, 2011). Ainsi, en provoquant ces rencontres, nous cherchons à viser le développement d'une motivation davantage « existentielle » qu'intégrative pour reprendre ici la distinction faite par Beacco (2018 : 40) reprenant la définition de Dreyer (2006), dans le sens où cette motivation a trait aux expériences de vie même des étudiants. Le but est de « donner ainsi davantage de sens à leur existence sociale et individuelle » (*ibid.* : 42). Nous examinerons en détail les enjeux de ce dispositif pour en mesurer l'éventuelle portée grâce à notre corpus et comprendre comment les expériences mobilisées et la valorisation des parcours peuvent nourrir et répondre à ce « besoin social général de reliance » (*ibid.* : 43, citant Bolle de Bal, 1985, 2003 ; Maffesoli, 1993 ; Morin, 2000) qui ouvre à la compréhension, « à la fois moyen et fin de la communication humaine » selon Morin (2019 : 56).

2.1.3 Le principe de réciprocité

Par ailleurs, théoriquement, notre projet se fonde anthropologiquement également sur le principe de réciprocité afin d'éviter le tutorat unilatéral (toujours le même acteur social qui est l'apprenant, l'autre jouant le rôle de l'enseignant), pour favoriser une communication exolingue variée, où l'étudiant allophone peut, la moitié du temps, être dans le rôle de l'expert (même si ses compétences langagières peuvent être moins développées que son homologue francophone) lorsqu'il échange un service avec un camarade (Auger & Verdier, 2019). Ainsi, pour que le regard sur l'Autre commence à se modifier, l'expérience du contact doit devenir l'expérience de la rencontre (Beacco, *ibid.* : 63). Pour Mauss (1924), la raison profonde de l'échange-don vise davantage à être qu'à avoir et s'inscrit dans une relation à trois termes : donner – recevoir –rendre. Cette relation s'inscrit dans un laps de temps, celui nécessaire au « remboursement » de la dette qui maintient le lien social actif. Le lien entre ces ancrages conceptuels qui font partie des problématiques interculturelles actuelles et de notre dispositif, s'incarne dans le fait que la participation est libre et que le cadre n'est pas institutionnel (d'où le terme « dispositif expérimental »). Aux étudiants de décider si cette expérience sera intégrée à leur vie, à leur vécu « existentiel » en France.

Les étapes du dispositif proposent de travailler la relation à trois termes de Mauss en proposant un don (sous la forme d'affichettes « j'offre ») et un contre-don (« je cherche ») qui s'actualisent dans un temps donné pour que la « dette » soit honorée. Ce lien est d'ailleurs formalisé sous la forme d'un contrat symbolique qui permet d'engager les participants dans ce processus. Il se trouve donc fonder l'origine des

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

échanges entre binômes allophone-francophone (qui négocient ensemble ce qui fera l'objet de leur contrat). Le rôle de l'agentivité (Van Lier, 2008) est majeur dans notre cadre conceptuel, notamment du point de vue des trois caractéristiques-clés qui s'appliquent dans ce dispositif et dans le cadre de l'apprentissage des langues, à savoir l'initiative (auto-régulation) dont les apprenants disposent (participation libre, proposition et choix personnels), l'interdépendance dans un lien de médiation réciproque avec le contexte (engagement symbolique par le contrat, dates et rendez-vous fixés de concert pour honorer ce contrat ; les apprenants doivent par conséquent faire preuve de médiation pour se mettre d'accord et sont dans un lien d'interdépendance fort), la responsabilisation concernant leurs actions vis-à-vis des autres et de l'environnement. Nous proposons, dans le travail présenté, une démarche fondée sur l'expérience de la rencontre, de la réciprocité et de « l'interculturel en actes » (voir à ce propos le numéro de *Culture et recherche*[7] de 2013).

2.2 Présentation du dispositif expérimental TrocaLyon

2.2.1 En quoi est-il « expérimental » ?

Nos choix terminologiques impliquent de réfléchir à un dispositif entendu comme étant « le résultat, virtuel, d'un travail d'ingénierie qui prévoit les outils sémiotiques ou instrumentaux (Vygotski, 1935/1985 ; Mercier, 1998) à mettre à la disposition du sujet pour que son rapport au monde devienne source d'apprentissage » (Weisser, 2011 : 292). Par ailleurs, le qualificatif « d'expérimental » ancre ce travail dans la praxis, le vécu de l'apprenant pour rendre ce dispositif évolutif, améliorable selon les apprenants et leurs besoins et objectifs. En cela, nous nous rapprochons du terme adopté par Castellotti (2017 : 316) qui substitue à celui de dispositif celui de « démarche », au sens propre du terme, précise-t-elle. Si nous pensons en effet qu'il est important d'avancer au plus près de l'apprenant, en respectant à la fois son style et son rythme particuliers, l'action didactique, puisque nous nous situons ici dans une perspective interventionniste, doit être assumée en visant à potentialiser les conditions qui pourront permettre ici à l'étudiant allophone d'agir, d'entrer en relation avec, et ce directement en milieu non captif. L'objectif poursuivi est de déclencher des « dynamiques relationnelles susceptibles d'impulser des mouvements d'appropriation » (*ibid.* : 268), dont les éléments ne sont pas déterminés *a priori*, mais résultent d'envies partagées et de vécus co-construits.

2.2.2 Un ancrage en milieu homoglotte

Notre objectif est de prendre en compte le milieu dans lequel l'étudiant allophone évolue, car cet environnement n'est pas toujours nécessairement et précisément une source d'apprentissage (ou vécue comme telle) si l'on considère que dans le cadre d'un apprentissage linguistique, chaque étudiant en mobilité n'aura pas les mêmes motivations, les mêmes codes et le même accès à l'altérité… Si nous avons pris l'initiative de mettre en présence des étudiants du master FLE avec des étudiants internationaux en cours d'appropriation du français au CIEF, tous issus d'une même communauté éducative universitaire (Lyon 2), c'est précisément parce que les seconds sont dans

[7] Cf. *Culture et recherche*, n° 128, printemps-été 2013, 72 pages. Dossier coordonné par Hélène Hatzfeld et Sylvie Grange.

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

une situation inédite où leur apprentissage linguistique est contextualisé de fait par leur environnement. Le processus d'ingénierie proposé peut leur permettre d'explorer la mise en œuvre de liens relationnels au sein même de cette communauté *via* leur langue-cible.

Les questions de recherche et les objectifs poursuivis par le projet sont donc les suivantes :

- Quels apprentissages langagiers peuvent avoir lieu dans ces interactions, notamment en termes de compétence discursive en lien avec la dimension socioculturelle et référentielle exposée dans le cadre théorique *supra* (Moirand, 1982) ?
- Dans quelles conditions ces interactions peuvent-elles favoriser une expérience existentielle dont l'interculturel – dans le sens d'une analyse de la relation à l'autre – en est le cœur, quelle qu'elle soit ?

2.3 Implémentation et étapes

Le dispositif TrocaLyon, piloté par S. Dufour et J.-F. Grassin (université Lyon 2), a été mis en place entre janvier et avril 2018. Nous voudrions préciser que ce type d'expérimentation avait déjà été tenté à plusieurs reprises au sein même du CIEF de Lyon 2, notamment dans l'optique de valoriser les ressources individuelles des apprenants et d'individualiser l'enseignement (Dufour & Parpette, 2010), ainsi qu'à Montpellier, entre le département de sciences du langage de l'université Paul-Valéry et son Institut universitaire d'enseignement du français langue étrangère[8].



Fig. 1 : Flyer de la rencontre.

Pour la version TrocaLyon 2018, grâce à une collaboration avec une collègue de l'université de São Paulo, Heloisa Albuquerque-Costa, responsable d'une quinzaine d'étudiants brésiliens venus en mobilité en France, nous avons décidé de mettre ceux-ci en relation avec une vingtaine d'étudiants de master 1 FLE de Lyon 2. L'idée était de les réunir autour d'expériences de trocs, d'échanges de « biens, de savoirs et de

[8] Lors de journées organisées au sein de l'IEFE autour de trocs de savoirs et de services entre étudiants.

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

services » en suivant le modèle des Systèmes d'échanges locaux[9] (SEL) ou encore des Réseaux d'échanges réciproques de savoirs (RERS) comme cela a été évoqué *supra*. La participation de chacun des deux publics était libre : une page Facebook et un groupe WhatsApp ont été créés afin de formaliser le groupe TrocaLyon, et les responsables du côté brésilien et du côté français ont relayé les informations auprès de leurs étudiants respectifs en vue d'un rendez-vous qui a permis d'initier le projet expérimental.

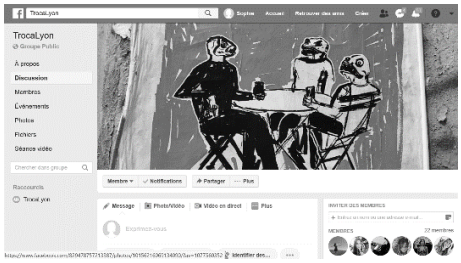


Fig. 2 : Capture d'écran de la page Facebook TrocaLyon.

Une rencontre a été organisée, un soir, dans un café convivial à Lyon dont un des espaces avait été réservé pour notre rendez-vous, réunissant sept étudiants brésiliens et neuf étudiants de master 1. L'idée était que chacun puisse noter simplement sur des papiers à côté de son prénom à la fois ce qu'il « offrait » et ce qu'il « voulait » sur un panneau d'affichage, et puis quand un binôme se mettait d'accord, il signait un contrat symbolique en deux exemplaires, stipulant les coordonnées de chacun afin que les échanges soient programmés lorsque les deux participants le souhaiteraient, sur leur temps libre.



Fig. 3 : Photo de la rencontre entre les étudiants.

[9]SEL (Système d'échange local) ou LETS en anglais (*Local Exchange Trading System*) a été fondé au Canada dans les années 1980, sur l'île de Vancouver, par M. Linton.

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

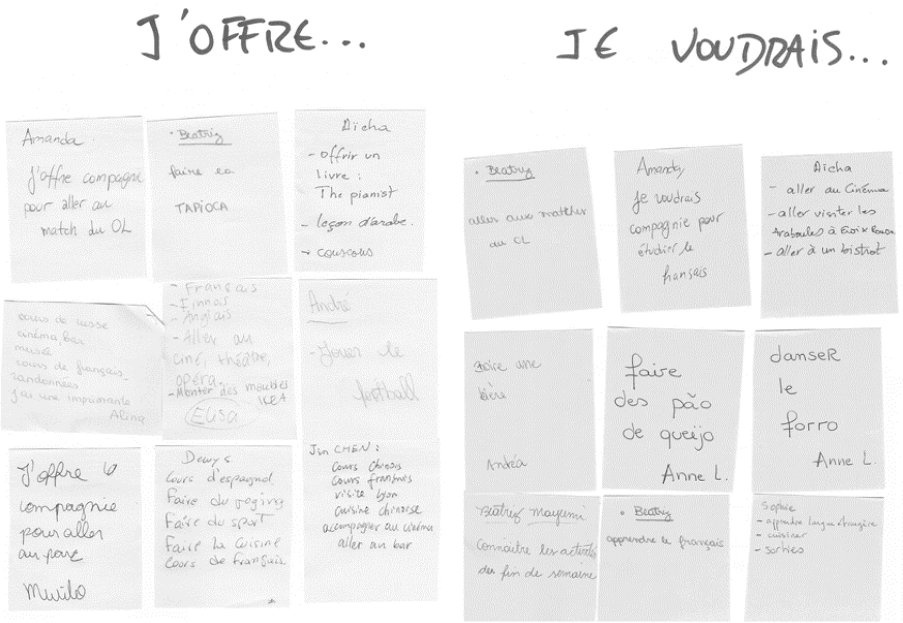


Fig. 4 : Exemples de propositions rédigées par les étudiants.

Voici à titre d'exemples des propositions d'offres et de demandes, du côté des étudiants brésiliens :

Offres :

- De la compagnie pour aller au parc, jouer au foot
- Faire des *brigadeiro* (confiserie brésilienne)
- Initier à la culture et à la musique brésilienne
- Faire des *caïpirinha* (cocktail brésilien)

Demandes :

- Connaître la vie culturelle de Lyon
- Aller au théâtre
- Apprendre à faire des crêpes
- Aller voir un match de l'Olympique lyonnais

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

Du côté des étudiants de master 1 :

Offres :

- Enseigner l'ukulélé
- Soirée jeux de société
- Faire de la cuisine végétarienne
- Prêter ou donner des romans français

Demandes :

- Faire des *pão de queijo* (pains au tapioca et fromage)
- Apprendre à danser la samba
- Apprendre à coudre
- Des cours de portugais

2.4 Méthodologie d'analyse du dispositif

Comme cela vient d'être évoqué, la participation des étudiants était facultative. Cependant les retours et traces que nous avons pu recueillir ont été très variables[10]. Ainsi, les photos et fils de discussion WhatsApp ont été collectés par quatre étudiantes de master 1 essentiellement. Nous avons donc favorisé une approche qualitative en prenant le parti de rendre compte en détail de trois expériences vécues entre trois étudiantes de master 1 et un étudiant brésilien[11] (un cours de portugais-brésilien, une balade-découverte de Lyon, un repas dans un bouchon lyonnais en échange d'une discussion sur la nourriture au Brésil).
Notre corpus comprend :

- Fils de discussion Whatsapp
- Photos
- Interviews d'étudiants de master 1 (une en grand groupe[12], une en petit groupe[13])
- Interview d'un étudiant brésilien ayant participé à des échanges

[10] Au total nous avons eu quatre retours effectifs : Elisa, une M1, a été boire un café avec Paola, une étudiante brésilienne, mais le lien Evernote où elle avait consigné des traces de sa rencontre a disparu ; Pablo a fait au total trois rencontres avec trois M1 : Anna à qui il a donné un cours de portugais, une visite de Lyon, un autre jour, toujours avec Anna, et puis il est allé manger dans un bouchon lyonnais avec Marie et Emeline. Ces M1 ont donné les fils WhatsApp des trois prises de R.-V., ont pris quelques photos, Anna a enregistré 20 min du cours de portugais, Marie et Emeline 30 min environ au restaurant, avec l'accord de Pablo bien entendu – mais la qualité de ces enregistrements étant médiocre, nous n'avons pu les exploiter convenablement.

[11] Les noms des étudiants ont été changés.

[12] Incluant les étudiants qui ont participé, ceux qui après le R.-V. TrocaLyon n'ont pas mené à terme leur échanges, et les autres qui ne sont pas venus au R.-V.

[13] Avec les quatre étudiantes de M1 qui ont fait des échanges.

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

Ces données sont autant de traces des échanges vécus, qui nous permettront, notamment grâce à l'analyse de certaines interactions recueillies *via* ces différents observables, de montrer l'intérêt de ce « matériau discursif » à la fois sur un plan linguistique mais aussi relationnel, afin de mieux approcher l'intérêt d'un tel dispositif, évidemment perfectible mais que nous espérons modélisable.

3 La rencontre comme expérience en milieu homoglotte

3.1 Prendre contact avec l'autre

La prise de contact et la présentation de soi sont des situations de communication qui constituent souvent les contenus des premiers chapitres des méthodes de langue. De manière assez représentative, nous allons analyser ici un exemple de premier échange entre une étudiante de M1, Anna, et un étudiant brésilien, Pablo.



Fig. 5 : Captures d'écran des fils de conversation WhatsApp entre Anna et Pablo.

Un tel « exercice » de prise de contact reste tout à fait classique, mais on observe que tous les éléments discursifs tels que les formules d'ouverture « Salut Anna ! Ça va bien ? », « Salut Pablo ! Ça va très bien, et toi ? », les termes d'adresse « Je peux t'emmener », « Qu'aimeriez-vous faire [...] ? », la négociation du contenu de l'échange « Je pourrais te montrer Lyon [...] si ça te va ? », « j'aimerais visiter mieux Lyon, donc tu peux me montrer la ville, et j'enseigne des expressions en portugais », du moment idéal pour chacun « je suis disponible toute la journée le jeudi et le vendredi », « les jeudis sont parfaites pour moi » , tout cela se scénarise au fil de la discussion et instaure un lien entre les étudiants. La gestion des faces (Goffman, 1973) apparaît aussi clairement dans l'échange, lorsque Pablo dit : « (pardon pour mon français, ce n'est pas encore bon) », Anna lui répond : « Pas de soucis, tu parles déjà très bien français ! », attitude étayante assez fréquente de la part du locuteur natif dans une interaction exolingue (Porquier, 1994). Par ailleurs, le jour du rendez-vous, Pablo était

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

en retard, Anna aussi, mais ils sont arrivés à se retrouver sans problème, le lien social était déjà en place à ce stade.

Voici encore un échange à l'initiative de Pablo, qui contacte Marie pour la seconde fois. Ils tentent de trouver le bon moment pour aller au restaurant comme ils l'avaient prévu, d'autres camarades voulaient les accompagner…

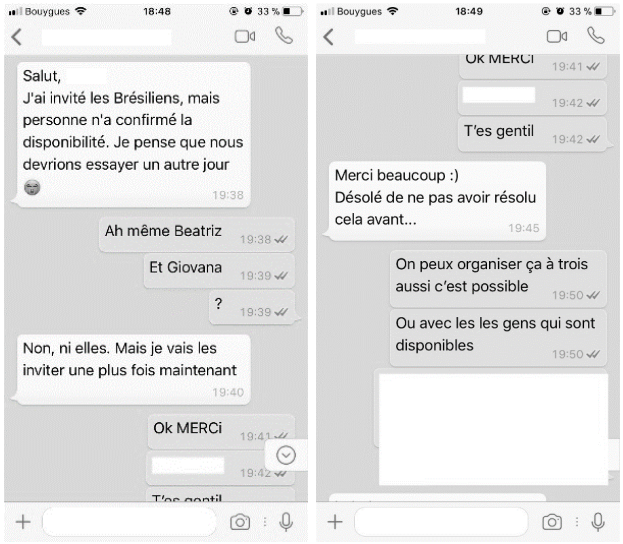


Fig. 6 : Captures d'écran des fils de conversation WhatsApp entre Pablo et Marie.

On remarquera le « T'es gentil » de Marie, qui appelle sans doute le « Désolé de ne pas avoir résolu cela avant… » de son interlocuteur. Leur fil conversationnel témoigne d'une relation en construction, d'un intérêt commun, d'une motivation partagée à faire en sorte que la rencontre puisse aboutir.

3.2 Nature des échanges

Pour des raisons de confidentialité, nous n'avons que peu de traces des échanges dont nous allons traiter ci-après. Nous avons donc interviewé les trois étudiantes de master 1 et Pablo lui-même, afin de recueillir leurs impressions et profiter des quelques photos prises par celles-ci. La méthodologie nous permet d'appréhender davantage les représentations que les pratiques elles-mêmes. Mais le fait de faire parler les étudiants à partir de moments mémorisés des rencontres permet également d'éclairer et de rendre visibles un certain nombre d'éléments pertinents.

Rencontre 1 – Un cours de français contre un cours de portugais-brésilien

Voici les notes de Pablo qui, selon Anna, a organisé sa séance de portugais de manière très guidée : « C'était quasiment un cours magistral ! » nous dit-elle… On peut extrapoler de ces documents qu'ils induisent un fort investissement de la relation afin de mener à bien l'échange négocié et validé (ici sur Facebook). Par ailleurs, si l'on suit

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

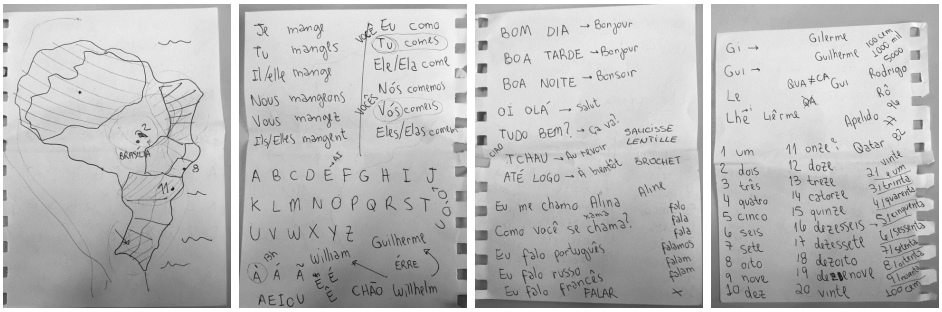


Fig. 7 : Photos des pages écrites par Pablo durant son cours de portugais avec Anna.

le cadre anthropologique conceptuel de la réciprocité, on peut en déduire qu'Anna a dû montrer un vif intérêt pendant la rencontre et, de fait, « il était vraiment dans son cours de portugais » nous dit-elle. Elle parle d'un moment « informel et à la fois formel », puisque le but pour Pablo est d'honorer son engagement afin que l'autre soit satisfait, que la relation puisse perdurer et permettre qu'un retour soit envisagé par la suite lors d'un autre rendez-vous.

Rencontre 2 – Balade et découverte de Lyon



Fig. 8 : Photo prise par Anna durant sa balade avec Pablo.

Durant cette deuxième rencontre, cette fois c'est Anna qui a fait visiter Lyon à Pablo, ils se sont baladés et ont pris un café. Pablo nous confiera plus tard dans un entretien qu'il a beaucoup aimé ce moment informel, avec notamment tout ce qu'Anna a pu lui raconter : « Les Français ont des choses pour raconter la France que les autres personnes, des étrangers, même qu'ils vivent ici à beaucoup de temps, mais les Français ont des choses pour raconter qui sont différentes, qui sont typiquement d'ici, donc c'est différent ». La découverte d'une nouvelle ville agrémentée d'anecdotes d'une personne vivant à Lyon semble être une expérience valorisée et particulièrement appréciée par Pablo… Nous parlions supra (1.1.3) du fait que la dette maintienne corollairement le lien social actif, dans la mesure où en effet la relation d'Anna et de Pablo a été provoquée par le dispositif présenté ici, on observe que les deux protagonistes, tout en

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

respectant leurs engagements (donner – recevoir – rendre), saisissent ainsi l'occasion qui leur est offerte de mieux se connaître.

Rencontre 3 – Repas dans un bouchon lyonnais en échange d'une discussion sur la nourriture au Brésil (Pablo avec Marie et Emeline)



Fig. 9 : Photo prise dans un bouchon lyonnais.

Grâce à un enregistrement qui a été fait par Marie, avec l'accord, bien entendu, de Pablo, nous avons pu approcher davantage la nature de ce qui a été vécu lors de ce repas. Pablo apparait comme très ouvert et se laisse guider pour être conseillé. « Qu'est-ce que vous me recommandez pour manger, pour apéritif ? ». À Marie qui lui demande ses goûts, il répond : « Je sais pas, je dois goûter… », ce qui montre qu'il a envie d'expérimenter des choses qu'il ne connaît pas. Après s'être fait expliquer ce que pouvait être un kir, il choisira au dernier moment l'apéritif « lyonnais » que lui propose le serveur, un communard (vin rouge avec de la crème de cassis), très heureux comme il le dira quand son apéritif lui sera servi : « J'aime apprendre les coutumes, de parler avec les personnes, c'est sympa ». D'un point de vue référentiel (1.1.1) tout d'abord, la découverte contextualisée (dans un restaurant) de deux apéritifs inconnus jusque-là (un kir et un communard), explicités par des camarades francophones (Marie et Emeline) et un serveur, permet à Pablo de faire une expérience socioculturelle, en ce que sa découverte de deux boissons lui permet en quelque sorte de mieux comprendre l'environnement culturel qu'il vise à approcher *via* son expérience de mobilité. Arrêtons-nous aussi sur sa remarque : « J'aime apprendre les coutumes, de parler avec les personnes, c'est sympa ». Celle-ci témoigne, semble-t-il, d'une conscience accrue de sa part du type d'expérience qu'il est en train de vivre et de son caractère réflexif, puisqu'il commente précisément ce qu'il est en train de faire… À noter aussi que, durant le repas, certains échanges vont concerner un aspect plus métalinguistique du fonctionnement du français, « dû, c'est quelle forme, je ne connais pas ? » demande Pablo ; Marie lui répond « dû, c'est le participe passé du verbe devoir, j'ai dû, j'ai dû faire ça ». Lors des entretiens que nous avons faits plus tard, elle nous dira d'ailleurs concernant son interlocuteur : « Il pose beaucoup de questions sur la langue, il a une certaine finesse, une conscience phonétique », ce qui montre que la nature des échanges

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

discursifs lors de ce genre de rencontre *in situ* permet des discussions sur des objets divers, qui favorisent la mise en œuvre d'une relation librement investie.

4 Résultats et perspectives

4.1 La dimension des apprentissages

La présente recherche s'attache à mieux identifier, comprendre et accompagner les « projets d'appropriation » (Castellotti, 2017 : 302) des étudiants allophones en mobilité. Considérant que « le rapport à la connaissance ne peut en effet être re-personnalisé qu'en fonction des expériences singulières » (*ibid.* : 316), nous pensons que celles-ci sont moteurs pour les étudiants allophones dans leur dynamique d'insertion, car en lien direct avec la construction de liens sociaux où la communication est nécessaire et écologiquement contextualisée. Si nous revenons aux propositions liminaires formulées par les étudiants le jour de la mise en place du dispositif, nous avons observé que leurs offres/demandes[14] concernaient essentiellement ces trois plans :

- Plan des apprentissages : apprendre une langue, à cuisiner un plat, des notions de couture, un sport, un instrument de musique, etc.
- Plan relationnel : compagnie pour aller à un match, faire un jogging, prendre un café, soirée entre amis, faire partager une lecture, etc.
- Plan matériel : don d'un livre, prêt d'une guitare, etc.

Il apparaît donc qu'à plusieurs niveaux les bénéfices envisagés sont multiples puisque la réalisation de ces « tâches » est motivée par une envie et un besoin formulés par l'étudiant lui-même. Pablo dit à Marie lors de leur premier contact par WhatsApp :

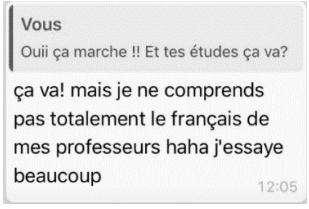


Fig. 10 : Capture d'écran d'un échange WhatsApp entre Pablo et Marie.

Visiblement insatisfait par ses compétences en matière de réception des discours oraux en français, Pablo a décidé de s'engager dans plusieurs projets de rencontres comme nous l'avons illustré précédemment, conscient sans doute que son implication dans la construction de liens sociaux servirait son désir d'améliorer sa maîtrise de la langue-cible.

Du côté des étudiants de master 1, futurs enseignants de FLE, il semblerait que ces rencontres informelles aient pu également leur permettre de s'acculturer avec ce qui

[14] Nous rendons compte ici des propositions formulées par les étudiants du dispositif expérimenté ici.

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

peut caractériser la communication exolingue. Emeline nous dit, à la suite d'un repas qu'elle a partagé avec Pablo : « Moi j'ai trouvé entre la fin et le début de l'échange, peut-être qu'il a gagné de la confiance parce qu'on a fait en sorte qu'il soit un peu à l'aise ». Elle poursuit avec la réflexion suivante : « Il a peut-être pas l'habitude de parler avec des Français natifs », ce qui montre que ce type d'interaction partagée la sensibilise de près à la difficulté que rencontrent les allophones en situation de communication dans leur quotidien… Une piste à investiguer serait de comprendre également si les futurs enseignants comprennent combien les apprenants allophones pourraient les aider à développer plus avant leurs répertoires didactiques (Cicurel, 2016).

4.2 La dimension sociale

Voir que l'on est capable de comprendre et d'être compris est essentiel pour se construire socialement. Anna, Marie et Emeline nous parlent de Pablo en ces termes :

ANNA : « Moi je l'ai vu le 15 février, c'était sa première rencontre avec moi du coup il s'excusait tout le temps qu'il n'avait pas le bon niveau en français, il est un peu perfectionniste si je peux dire il a envie de bien parler et quand il fait des fautes, il se sent pas bien ».

EMELINE : « Oui au début il s'excusait comme tu dis, et à la fin, c'était plus… il faisait une phrase en posant la question, comme si fallait qu'on valide ou pas, mais il s'excusait plus à la fin ».

Sur les plans linguistique et social, on voit que, progressivement, le locuteur allophone dont il est question prend confiance, voit que ses compétences lui permettent de prendre part de manière tout à fait satisfaisante à des échanges en situation informelle (au café, au restaurant), son assurance à communiquer se renforce dans un cadre participatif assez libre qui permet de créer relation et sécurisation.

Dans un entretien réalisé *a posteriori*, parlant de ses interlocutrices (Anna, Marie et Emeline), Pablo nous dira : « Elles savaient que mon niveau n'était pas trop avancé, je savais qu'elles comprenaient ma difficulté donc c'était un peu plus facile […] surtout pour parler français sans peur de faire des erreurs ».

Nous touchons ici à la notion d'agir communicationnel. Springer (2010) rappelle que, selon Habermas (1987), l'agir communicationnel consiste à chercher un consensus social, de façon à interpréter ensemble une situation et à s'accorder mutuellement sur la conduite à tenir. L'activité sociale est ainsi affaire de communauté, et les actions sont toujours socialement situées, elles dépendent des conditions matérielles et sociales de leur réalisation.

> « La prise en compte par l'apprenant de l'altérité des usages de la langue peut se révéler décisive pour créer des relations avec l'interlocuteur comme personne et non seulement comme partenaire dans l'échange verbal. » (Beacco, 2018 : 139)

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

Le fait que Pablo ici prenne, en quelque sorte, « le risque » de communiquer avec plusieurs interlocutrices dans des situations de communication différentes, l'entraine à ajuster sa manière d'agir et d'échanger afin de participer de manière satisfaisante aux consensus recherchés par l'action collective. Ce qui était source d'angoisse (« il se sent pas bien », « il s'excusait ») devient alors plus facile, puis tout simplement possible.

Enfin, nous lui avons demandé ce que pouvait vouloir dire pour lui de se sentir intégré, et il nous a répondu cela : « Quand les personnes d'ici commencent à t'appeler pour sortir, je pense que tu es déjà intégré […] Quand tu ne dois pas *activement* chercher pour les personnes pour sortir ». On touche ici de près à la dimension existentielle liée à l'expérience de la mobilité pour un étudiant allophone. Si chacun peut se construire des représentations en la matière qui lui sont propres, il semblerait que le terme « activement » utilisé ici ne soit pas anodin, le tissage d'un réseau social local étant un enjeu pour beaucoup d'entre eux. Aussi, notre rôle de didacticien(ne)s n'est-il pas de leur fournir ce chaînon trop souvent manquant, afin de faciliter/permettre un passage vers un espace social à investir librement ?

5 Perspectives ?

Nous n'avons pas noté de réelle pérennisation des liens créés durant les échanges observés, bien que nous ayons appris que le jour de la rencontre initiale certains s'étaient demandés en « amis » sur Facebook, et donc continuaient à se suivre ainsi… Voici les perspectives de recherche que nous envisageons :

- Améliorer le dispositif expérimenté d'après les retours des étudiants de master que nous avons reçus : intégrer la possibilité de faire des échanges en plus grands groupes, commencer par une proposition pédagogique de type atelier de conversation ou d'écriture afin que les relations puissent ensuite s'établir plus naturellement, au gré des connivences entre les uns et les autres, etc.

- Questionner l'intégration et la légitimation de la part des institutions de ce type de dispositif « hors les murs » dans leur offre de formation « de manière à "brancher" des projets d'interventions pédagogiques sur une prise en compte de ce qui se joue socialement pour eux, en tant qu'apprenants en classe de langue aussi bien qu'à l'extérieur » (Jeanneret, 2010). L'expérimentation dont il est question aurait gagné à pouvoir être plus intégrée aux contenus pédagogiques des parcours suivis sans que cela ne devienne obligatoire, en faisant l'objet de bonifications[15] pour les étudiants de master 1 impliqués par exemple, à titre « d'engagement volontaire » (Anquetil, 2006).

- Intégrer pédagogiquement à terme ce type de dispositif dans les cursus des uns (en cours de langue) et des autres (en master FLE) afin de construire une « communauté d'apprentissage » (Cristol, 2017), notion héritée des travaux de

[15] Il serait intéressant de valoriser ce type d'engagement pour des étudiants futurs formateurs de FLE en termes d'ECTS par exemple.

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

Wenger (1998) sur les « communautés de pratique[16] », voir comment peuvent émerger des communautés, à la fois chez les étudiants alloglottes et les futurs enseignants de FLE, qui soient à la fois apprenantes et socialisantes (Dufour, 2020).

6 Conclusion

Sans nous étendre davantage sur ce que peut offrir le dispositif que nous avons expérimenté au regard des préconisations actionnelles actuelles en DDL, il nous semble essentiel de remettre au centre de la formation linguistique ce qu'elle peut finalement permettre d'accomplir en terme de relation interculturelle – si l'on considère, à la suite de Blanchet (2010), que toute rencontre est, par nature, interculturelle – et qu'il est d'un intérêt majeur de saisir comment elle peut outiller et accompagner l'apprenant, quelle(s) transformation(s) elle peut, et se doit d'engendrer… Cette responsabilité se trouve incarnée dans le discours de cette étudiante de master 1, elle-même allophone : « À mon avis quand tu habites en France mais (que) tu n'es pas avec des Français, tu te sens un peu éloigné, un peu *étranger*, tu arrives pas à t'intégrer ». Il semblerait ainsi que la formation doive aussi prendre en compte ce qui pourrait la dépasser, cet entour dans lequel elle est pourtant immergée, ces besoins existentiels/relationnels des formés que seules les expériences sociales en langue-cible pourront sans doute rendre encore plus confiants, et compétents…

Bibliographie

Abdallah-Pretceille, Martine (1995), *Relations et apprentissage interculturels*, Paris, Armand Colin.

Abdallah-Pretceille, Martine, Porcher, Louis (1998), *Éthique de la diversité et éducation*, Paris, PUF, coll. « L'éducateur ».

Anquetil, Mathilde (2006), *Mobilité Erasmus et communication interculturelle. Une recherche-action pour un parcours de formation*, Berne, Peter Lang.

Auger, Nathalie, Verdier, Maud (dir.) (2019), « *L'expertise dans le champ des sciences du langage sur des terrains sensibles : un point de vue épistémologique* », revue *TRANEL*, n° 70.

Barbot, Marie-José, Dervin, Fred (éds.) (2011), « *Relations interculturelles et formation* », *Éducation Permanente*, n° 186.

Baumgratz-Gangl, Gisela (1993), *Compétence transculturelle et échanges éducatifs*, Paris, Hachette, coll. « Références ».

Beacco, Jean-Claude (2018), *L'altérité en classe de langue. Pour une méthodologie éducative*, Paris, Didier.

Blanchet, Philippe, Coste, Daniel (dir.) (2010), *Regards critiques sur la notion d'« interculturalité ». Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle,* Paris, L'Harmattan.

Bolle de Bal, Marcel (1985), *La tentation communautaire. Les paradoxes de la reliance et la contre-culture*, Bruxelles, éditions de l'université de Bruxelles.

Bolle de Bal, Marcel (2003), « Reliance, déliance, liance : émergence de trois notions sociologiques », *Sociétés,* n° 80, p. 99-131.

[16] « Une communauté de pratiques est un groupe d'individus qui interagissent, construisent des relations et, à travers cela, développent progressivement un sentiment d'appartenance et un engagement mutuel » (Wenger, 1998).

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

Bretegnier, Aude (2013), « Formation linguistique des adultes : vers une didactique *des langues en relations », in* Bigot, Violaine, Bretegnier, Aude, Vasseur, Marie-Thérèse (dir.), *Vers le plurilinguisme ? 20 ans après, Paris, éditions des Archives contemporaines,* p. *301-310.*

Castellotti, Véronique (2017), *Pour une didactique de l'appropriation. Diversité, compréhension, relation*, Paris, Didier.

Cicurel, Francine (2016), « Reconfigurer l'action enseignants pour la (re)découvrir : traces du répertoire didactique évolutif », *Phronesis*, vol. 5, n° 3-4, p. 16-27.

Cristol, Denis (2017), « Les communautés d'apprentissage : apprendre ensemble », *Savoirs,* 2017/1, n° 43, p. 10-55.

Dervin, Fred, Auger, Nathalie (dir.) (2019), *les nouvelles voix/voies de l'interculturel*, Paris, L'Harmattan.

Dreyer, Sylvain (2006), *Affectivité et identité dans les cours de langue. Le cas de l'enseignement du français dans les universités de Taiwan*, Thèse de doctorat en sciences du langage, université du Maine.

Dufour, Sophie (2020), « Interactions au sein d'une communauté apprenante et socialisante : quels apprentissages possibles ? », *Mélanges CRAPEL*, numéro thématique (en cours de publication).

Dufour, Sophie, Parpette, Chantal (2010), « Reconnaissance des parcours individuels dans une pédagogie de groupe », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, *Les Cahiers de l'Acedle*, 7(2).

Goffman, Erving (1973), *La mise en scène de la vie quotidienne*, t. 1, *La présentation de soi*, Paris, Éditions de Minuit, coll. « Le Sens Commun ».

Goffman, Erving (1973), *La mise en scène de la vie quotidienne*, t. 2, *Les relations en public*, Paris, Éditions de Minuit, coll. « Le Sens Commun ».

Grosjean, Sylvie (2008), « Genèse d'une communauté virtuelle d'apprenants dans le cadre d'une démarche d'apprentissage collaboratif à distance », *Canadian Journal of Learning and Technology / La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie,* 33(1), en ligne : http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/26458

Habermas, Jünger (1987), *Théorie de l'agir communicationnel*, t. 1, *Rationalité de l'agir et rationalisation de la société ; t. 2, Pour une critique de la raison fonctionnaliste,* Paris, Fayard.

Héber-Suffrin, Claire, Héber-Suffrin, Marc (1992), *Échanger les savoirs*, Paris, Desclée de Brouwer.

Héber-Suffrin, Claire (2011), « Les Réseaux d'échanges réciproques de savoirs. Une véritable démarche formatrice », *Empan*, vol. 81, n° 1, p. 36-42.

Jeanneret, Thérèse (2010), « Trajectoires d'appropriation langagière et travail identitaire : données et analyses », Duchêne, Alexandre, Gnach, Aleksandra, Rocci, Andrea, Stotz, Daniel (éds.), *Sociétés en mutation : les défis méthodologiques de la linguistique*, Actes du colloque VALS-ASLA 2008 (Lugano, 7-9 février 2008), *Bulletin VALS-ASLA*, p. 27-45.

Le Boucher, Caroline (2012), « Les Réseaux d'Échanges Réciproques de Savoirs, un dispositif d'autoformation singulier », *Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles*, Paris, France.

Maffesoli, Michel (1993), *La contemplation du monde. Figures du style communautaire*, Paris, Grasset.

Mauss, Marcel (1924), « Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques », *in Sociologie et Anthropologie, Paris, PUF*, coll. « Quadrige ».

Mercier, Alain (1998), « La participation des élèves à l'enseignement », *Recherches en Didactiques des Mathématiques, 18(3),* p. 279-310.

Moirand, Sophie (1982), *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette.

Morin, Edgar (2000), *Reliances*, La Tour d'Aigues, éditions de l'Aube.

Porquier, Rémi (1994), « Communication exolingue et contextes d'appropriation », Py, Bernard, *Le continuum acquisition/apprentissage*, *Bulletin VALS-ASLA*, vol. 59, p. 159-169, Association suisse de linguistique appliquée (VALS-ASLA)

Rambi, Irena, Roa-Brith, Chantal, Robert, Agnès, Champseix, Élisabeth (2006), « Intégration d'apprenants en milieu homoglotte et enseignement/apprentissage de la civilisation », *in* Fievet, Martine, Abry, Dominique (éds.), *L'enseignement/apprentissage du Français Langue Étrangère en milieu homoglotte : spécificités et exigences,* Grenoble, PUG, p. 77-84.

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

Sauvage, Jérémi, Dufour, Sophie, Auger, Nathalie (2017), « Face à l'hétérogénéité des projets de mobilité ERASMUS : évaluer les enseignements de FLE de l'université Paul-Valéry – Montpellier 3 », *Le Langage et l'Homme*, n° 52-1, p. 77-92.

Springer, Claude (2010), « La dimension sociale dans le CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif », *Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes,* n° 66-4, p. 511-523.

Van Lier, Leo (2008), « *Agency in the Classroom* », *in* Lantolf, James, Poehner, Matthey (dir.), *Sociocultural Theory and the Teaching of Second Language*, London, Équinox, p. 207-226.

Van de Velde, Cécile (2017), « Circulez ! Migrations étudiantes et inégalités sociales », Chaire de recherche du Canada sur les inégalités sociales et les parcours de vie, *egalitessociales.com*, mai 2017.

Vygotski, Lev (1935), *Pensée et Langage*, traduction Françoise Sève, Paris, Éditions Sociales (3e éd. : Paris, La Dispute, 1997).

Vygotski, Lev (1985), « La méthode instrumentale en psychologie », *in* Schneuwly, Bernard, Bronckart, Jean-Paul (éds.), *Vygotski aujourd'hui*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, p. 39-48 (1° éd. : 1930).

Weisser, Marc (2011), « Dispositif didactique ? Dispositif pédagogique ? Situations d'apprentissage ! », *Questions vives*, vol. 4, n° 13, p. 291-303.

Wenger, Étienne (1998), *Communities of Practice : Learning, Meaning and Identity,* Cambridge, Cambridge University Press.

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031