



Turun yliopisto
University of Turku

CONSTRUCTION DE L'EST ET DE L'OUEST : VERS DES COMPÉTENCES INTERCULTURELLES?

Un exemple de recherche à Hong-Kong
en situation de mobilité académique

Valérie Martinez

University of Turku

Faculty of Humanities

Études Françaises

Didactique des langues et des cultures

École Doctorale N° 268 Langage et langues : description, théorisation, transmission (DILTEC)

Équipe de recherche EA2288 Didactique des langues, des textes et des cultures (Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, France)

Sous la direction de

Fred Dervin

Professeur en éducation multiculturelle

à l'Université d'Helsinki

Professeur adjoint en

éducation et communication interculturelles à

l'Université de Turku

Jean-Paul Narcy-Combes

Professeur Émérite

Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3

Pré-rapporteurs pour Turku

Professeure, Mme Nathalie Auger

Université Paul Valéry

Montpellier III

France

Professeure, Mme Murielle Molinié

Université Sorbonne Nouvelle

Paris 3

France

Pré-rapporteurs et Membres du jury :

Mme Nathalie AUGER (Professeure, Université Paul Valéry, Montpellier III, France)

M. Fred DERVIN (Professeur, Université d'Helsinki, Finlande) (Directeur de recherche)

M. Régis MACHART (MCF HDR, Universiti Putra Malaysia & University of Helsinki, Finlande)

Mme Murielle MOLINIÉ (Professeure, Université Sorbonne Nouvelle, Paris 3, France)

Mme Maarit MUTTA (MCF HDR, Université de Turku, Finlande)

M. Jean-Paul NARCY-COMBES (Professeur Émérite, Université Sorbonne Nouvelle, Paris 3, France)

Photo couverture : Anu Härkönen ©

The originality of this thesis has been checked in accordance with the University of Turku quality assurance system using the Turnitin OriginalityCheck service.

ISBN 978-951-29-6338-6 (PRINT)

ISBN 978-951-29-6339-3 (PDF)

ISSN 0082-6987

Painosalama Oy - Turku, Finland 2015

UNIVERSITY OF TURKU

Faculty of Humanities

School of Languages and Translation

French Department

MARTINEZ, VALÉRIE : Co-constructing East and West : towards intercultural competences? An example of research on academic mobility in Hong Kong

Doctoral Dissertation, 249 pages, 19 appendix pages

Doctoral programme

November 2015

Numerous scholars have already stressed the need to prepare students prior to academic mobility (Abdallah-Preteceille, 2003; Jackson, 2013, for example) in order to face hypermodernity (Aubert, 2004). As per the new mobilities paradigm (Urry, 2007), this implies considering individuals at the centre of political and institutional issues. Furthermore, the multiplicity of terminology of references towards academic mobility, and intercultural competences, justifies this research. The theory, for this doctoral dissertation, applies “renewed interculturality” (Dervin, 2012), a move away from a culturalist approach. Intercultural competences are therefore defined as a stepping back from discourses on the Other that may emerge during encounters. In order to collect the data, six focus groups have been organised with two batches of students from a Higher Education Institution in Hong-Kong, an “education hub” (Dervin & Machart, 2014) that is striving to be competitive particularly in increasing the number of incoming and outgoing students. Training and education to interculturality have been implemented prior to academic mobility in order to observe the impact on participants’ discourses before and after the mobility. Theories of enunciation and dialogism represent the methodology allowing us to compare and analyse the reported voices in the participants’ discourse and their prosodic realisation (Martin & White, 2005) before and after the experience of academic mobility. I have attempted to observe the dialogic space available to welcome the Other during encounters in the participants’ discourse. The results seem to underline the increased number of reported voices in participants’ discourse after study abroad, but as the space opened for negotiation is instable and depends on the interlocutors and the voices addressed, consequently, further research appears necessary to study the influences of a preparation prior to mobility on the contraction or expansion of heteroglossia. All in all, this doctoral dissertation aimed to renew preparation for mobilities in an academic setting that emphasises on the well being of lifelong learners.

Keywords: academic mobility – intercultural competence – preparation prior mobility – discourse analysis – theory of enunciation

« Ca va très loin, l'écriture...Jusqu'à en finir avec. C'est quelquefois intenable. Tout prend un sens tout à coup par rapport à l'écrit, c'est à devenir fou. Les gens qu'on connaît on ne les connaît plus et ceux qu'on ne connaît pas on croit les avoir attendus ».

Duras, M. (1993). *Écrire*. Gallimard, Paris. pp. 25.

« Interculturality is then a process of construction through interaction in which subjectivities and variation are not to be understood as “noise” which obscures the object of study but rather as its constituent parts».

Dervin, F. & Liddicoat, A. J. (2013). Introduction : Linguistics for intercultural education.
In Dervin, F. & Liddicoat, A. J. (Eds). *Linguistics for intercultural education. Langage Learning & Language Teaching* (33). Netherlands: John Benjamins. pp.7.

REMERCIEMENTS

Un grand merci à M. Dervin dont le travail de longue haleine dans le champ de « l’interculturalité renouvelée » et sa volonté de favoriser et faciliter les rencontres, interculturelles, m’ont énormément inspirée.

Je tiens également à remercier M. Narcy-Combes pour ses messages d’encouragements et ses apports sur le recul épistémologique qui m’ont beaucoup aidée à construire et à penser la méthodologie de ce travail de doctorat.

Merci aussi aux membres du jury et aux pré-rapporteuses d’avoir accepté l’invitation. Mes remerciements vont également au DILTEC, à Paris, et au département d’Études Françaises, à Turku, pour avoir permis la mise en place de cette thèse en cotutelle.

Une gratitude chaleureuse aux participants qui ont donné de leur temps et à l’université *Baptist* à Hong-Kong qui m’a autorisée à récolter les données.

Mes remerciements vont également à Céline pour son aide.

Enfin, une reconnaissance éternelle à mon mari, pour sa patience et son soutien ; je dédie ce travail de recherche à Thomas et Samuel.

TABLES DES MATIÈRES

INTRODUCTION	11
Justification de la présente thèse	11
Problématiques	11
Hypothèses de départ.....	11
Objectifs	14
Présentation des chapitres	14
PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE ET CONTEXTUEL	17
CHAPITRE I : PROBLÉMATISER LA MOBILITÉ.....	17
1. Mobilités : les enjeux à un niveau macro	17
1.1 Points chronologiques	18
1.1.1 Un phénomène ancien en Europe	18
1.1.2 Le colonialisme et l'apparition de nouveaux rapports	19
1.1.3 Postmodernité et Modernité liquide	19
1.1.4 Hypermobilités académiques et banalisation du phénomène (Dervin, 2008b)	21
1.2 Les différents types "possibles" de mobilité.....	23
1.3 Du paradigme de la migration à celui de la mobilité.....	25
2. Mobilités : les enjeux au niveau micro de l'individu	26
2.1 La rencontre de l'Autre	26
2.1.1 Un phénomène de constructions dynamiques.....	27
2.1.2 Rencontres et imaginaires.....	29
2.1.2.1 Les constructions symboliques de notre discours.....	30
2.2 Hypermobilités et tensions	31
CHAPITRE I : Points principaux et positionnements du chercheur	34
CHAPITRE II : QUELLES COMPÉTENCES À LA MOBILITÉ?	37
1. De la nécessité de former les individus avant le départ	37
1.1 Les dangers de l'approche culturaliste et essentialiste.....	37
1.2 L'individu complexe	41
2. Précisions conceptuelles et terminologiques	43
2.1 L'éducation multiculturelle.....	44
2.2 L'éducation interculturelle	45
3. Pour "une interculturalité renouvelée" (Dervin, 2012)	45
4. Exemples de modèles de formation et d'éducation à la mobilité académique	47
4.1 Le modèle proposé par Mathilde Anquetil.....	47
4.1.1 Fondements.....	47
4.2 Le modèle proposé par Fred Dervin	49
4.2.1 Fondements.....	49
4.3 Le modèle proposé par Jane Jackson.....	52

4.3.1 Fondements.....	52
4.4 Le modèle proposé par Prue Holmes.....	53
4.4.1 Fondements.....	53
4.5 Le modèle proposé par Muriel Molinié.....	56
4.5.1 Fondements.....	56
4.6 Synthèse	57
5. Les difficultés rencontrées pour définir les compétences à acquérir	58
5.1 Proposition d'approches et de définition de compétences	62
5.1.1 Langage et système symbolique	62
5.1.2 Se décentrer par rapport à son discours	62
5.1.3 Créer un espace de réflexivité.....	63
5.1.4 Vers une compétence exo-discursive.....	64
CHAPITRE II : Points importants et positionnements du chercheur	67
CHAPITRE III : L'INTERNATIONALISATION DES INSTITUTIONS D'ÉTUDES SUPÉRIEURES	
L'EXEMPLE DE HONG-KONG ET DE LA FRANCE	69
1. Hong-Kong, Région Administrative Spéciale, nouveau "hub" éducatif	69
1.1 Hong-Kong ville en compétition avec le reste du monde pour "accéder" au marché chinois.....	69
1.2 Le système éducatif à Hong-Kong	72
1.2.1 La diversité de l'offre éducative à Hong-Kong	72
1.2.2 L'éducation à Hong-Kong : un marché libéral	74
2. La mobilité académique entre Hong-Kong et la France : un choix politique qui ne se concrétise pas par une approche interculturelle "renouvelée"	76
2.1 La mobilité depuis/vers Hong-Kong	76
2.2 La mobilité académique entre la Chine, Hong-Kong et la France	77
2.3 Les obstacles à La mobilité entre Hong-Kong et la France : approches interculturelles non renouvelées et représentations stigmatisées de l'étudiant chinois	79
2.3.1 L'approche interculturelle en France.....	79
2.3.2 L'interculturalité à Hong-Kong	82
2.3.3 Comparaison des approches interculturelles en France et à Hong-Kong	83
2.3.4 Les images du "Chinese Learner"	84
3. Quelles préparations à la mobilité à Hong-Kong?.....	87
CHAPITRE III : Points importants et positionnements du chercheur.....	90
DEUXIÈME PARTIE : AGENCEMENT DE LA RECHERCHE ET RÉSULTATS	93
CHAPITRE IV : CADRE MÉTHODOLOGIQUE.....	93
1. Rappel : problématiques et hypothèses	93
2. Définition de l'objet de recherche	96
2.1 Le discours et les mises en perspective	97
2.2 Le sujet et les rencontres interculturelles.....	98
2.3 L'interculturalité et les identités mouvantes	100
2.4 Les théories de l'énonciation et du dialogisme	102

2.4.1 Le discours qui révèle les changements de positions.....	102
2.4.2 Toutes les voix qui nous construisent	103
3. Le recul opératoire	105
3.1 L'analyse du discours pour aborder les rencontres interculturelles	105
3.1.1 L'interculturalité et l'approche linguistique.....	105
3.1.2 Synthèse de la méthode d'analyse	106
3.2 Le recueil des données.....	110
3.2.1 Les groupes-centrés	110
3.2.2 L'organisation du recueil des données	112
3.2.2.1 La constitution des groupes et le choix des thèmes abordés	112
3.2.2.2 Le protocole de recueil des données.....	114
3.2.3 L'influence des groupes-centrés sur l'analyse des données.....	116
4. Une recherche de terrain	117
4.1 L'accompagnement d'étudiants chinois en France en 2004.....	117
4.2 Une recherche empirique.....	118
4.3 Des emprunts à la recherche-action.....	119
5. Exemple d'une formation pré-départ à la mobilité.....	122
5.1 Fondements.....	122
5.1.1 L'enseignement hypermoderne	122
5.1.2 L'approche constructiviste	123
5.1.2.1 Caractéristiques	123
5.1.2.2 Applications pédagogiques	124
5.1.3 Autonomie et affrontement des incertitudes.....	126
5.2 Proposition de modélisation	127
5.2.1 Public visé.....	127
5.2.2 Objectifs.....	128
5.2.3 Compétences visées	129
5.2.4 Activités d'apprentissage	130
5.2.4.1 Connaître les apports théoriques de l'approche constructiviste et de l'interculturalité renouvelée	131
5.2.4.2 Faire émerger le discours.....	132
5.2.4.3 Analyser son discours.....	134
5.2.4.4 Analyser ses représentations, ses fantasmes et les processus représentationnels à l'œuvre dans le discours	134
5.2.5 Comment évaluer dans le champ de l'interculturalité renouvelée?.....	135
5.3 Quelles conceptions de la formation en éducation?	137
6. L'approche réflexive en recherche.....	138
6.1 L'individu multilingue participant	138
6.2 La présence du chercheur et son interprétation	139
CHAPITRE IV : Points importants et positionnements du chercheur.....	142
CHAPITRE V : ANALYSE DES DONNÉES ET POINTS DE DISCUSSION.....	145
1. Description des participants	145

1.1 Le programme <i>ESprog</i> à l'université <i>Baptist</i> : philosophie et compétences visées	145
1.1.1 Compétences en Langue Étrangère	146
1.1.2 Compétences académiques et compétences professionnelles	147
1.1.3 Compétences Interculturelles	147
2. Description du corpus.....	149
2.1 Le nombre de groupes-centrés et de participants	149
2.2 Questionnaire de variables et implications interprétatives	150
3. Rappel de la démarche d'analyse	151
4. Transcriptions	155
5. Résultats.....	155
5.1 La sélection des passages interprétés dans les transcriptions des groupes-centrés	155
5.2 Étude transversale des groupes-centrés organisés à un même moment	156
5.2.1 Groupes-centrés 1, 2, 4 et 5 organisés avant l'expérience de mobilité.....	157
5.2.1.1 Recensement des voix dialogiques rapportées pour les groupes-centrés 1, 2, 4 et 5.....	157
5.2.1.2 Occidentalisme	163
5.2.1.2.1 Peurs, inquiétude et ironie envers Paris et la France	163
5.2.1.2.2 La voix de l'enseignant	165
5.2.1.3 Conclusions intermédiaires	169
5.2.1.4 Perspectives croisées.....	171
5.2.1.4.1 Orientalisme inversé.....	172
5.2.1.4.2 Trichotomie de l'espace	173
5.2.1.4.2.1 L'Occident qui ne reconnaît pas la trichotomie de l'espace	176
5.2.1.4.2.2 Orientalisme inversé en miroir	179
5.2.1.4.2.3 Hong-Kong dénié de sa différence	183
5.2.1.5 Conclusions intermédiaires	185
5.2.2 Groupes-centrés 3 et 6 organisés après l'expérience de mobilité.....	186
5.2.2.1 Recensement des voix dialogiques rapportées pour les groupes-centrés 3 et 6.....	187
5.2.2.2 Perspectives sur l'Occident	192
5.2.2.2.1 L'Occident présenté selon les catégories d'âge et de genre	192
5.2.2.2.2 L'Occident présenté selon une multitude de perspectives	194
5.2.2.2.3 L'Occident qui orientalise.....	196
5.2.2.3 Orientalisme inversé en miroir et interrogations sur la "place de Hong-Kong".....	198
5.2.2.4 Conclusions intermédiaires	200
5.3 Étude longitudinale des groupes-centrés	201
5.3.1 Comparaison du nombre de voix rapportées avant et après la mobilité	202
5.3.2 Synthèse des positionnements énonciatifs pour les groupes-centrés 1, 2 et 3	203
5.3.3 Synthèse des positionnements énonciatifs pour les groupes-centrés 4, 5 et 6	205
5.4 Points de discussion.....	206
CONCLUSION GÉNÉRALE	209
BIBLIOGRAPHIE	211
ANNEXES.....	227

INTRODUCTION

Justification de la présente recherche

Elliot et Urry (2010) s'interrogent sur l'impact sur les individus des vies mobiles, intenses au XXIème siècle, et des styles de vie qui se concentrent notamment sur les voyages et les transports. L'accroissement de la vitesse s'associe à une demande de changement immédiat, ce qui crée de nouvelles dynamiques de « formation identitaire » : « *the globalization of mobility extends into the core of the self* » (ibid. : 3). De plus, selon Elliot et Urry (ibid. : ix), « les vies mobiles » sont fortement institutionnalisées et ces deux auteurs posent la question du choix libre ou forcé des individus envers la décision de devenir mobile. Les théories de la postmodernité (Maffesoli, 2003), de l'hypermobilité (Aubert, 2004) ou du néolibéralisme (Elliot et Urry, 2010) s'interrogent également sur les transformations auxquelles les individus sont confrontés dans un espace liquide (Bauman, 2000) et volatile (Bauman, 2005).

En ce qui concerne les études à l'étranger, Holmes, Bavieri et Ganassin (2015) soulignent qu'elles sont perçues comme une composante importante des compétences à acquérir dans un monde « global » (ibid. : 16), où l'éducation interculturelle peut participer à tirer profit de la mobilité académique « *or more importantly, intercultural education to maximise the benefits of study abroad* » (ibid. : 17). De fait, de nombreux auteurs dont Abdallah Pretceille (2003), Jackson (2008, 2013) et Dervin (2008b), ont présenté l'intérêt de préparer les étudiants à la mobilité. Dervin (ibid. : 243) souligne l'importance de :

« La nécessité d'apporter des outils de réflexion aux étudiants en mobilité qui pourraient leur permettre de s'interroger sur leur moi (et sa diversité), l'autre et le même, l'étrangeté (on ne peut pas devenir un autre culturel imaginé) et l'interculturel et ses imaginaires (avec éloignement du culturalisme) ».

Cependant, le succès et la généralisation que connaît la mobilité académique, que ce soit en Europe (Dervin, 2011a) ou dans d'autres régions du monde (Machart et Dervin 2014a), nous poussent à repenser ce phénomène. En effet, les nouveaux enjeux géographiques, les nouveaux « *educational Hubs* » (Machart et Dervin, 2014), mais aussi humains, institutionnels et politiques (Volle, 2014) impliquent des considérations

terminologiques et pédagogiques, notamment du fait de notre situation d'enseignante-chercheure.

Problématiques

Plusieurs questions se sont donc posées au début cette recherche.

- Tout d'abord, au niveau terminologique : peut-on parler de migration et mobilité académique ? comment définir des compétences interculturelles ? Comment les évaluer ? Comment définir une transformation identitaire ?
- Deuxièmement, au niveau humain : où se situe l'expérience de mobilité ? Quels types de transformations se mettent en place ? Comment faciliter la mobilité académique pour les étudiants mobiles ?
- Troisièmement, au niveau pédagogique : comment préparer les étudiants à l'expérience de mobilité ? Quels modèles de préparation existent dans la littérature ? Comment modéliser une formation ? Comment évaluer cette formation ?
- Quatrièmement, au niveau contextuel de cette recherche : quelles sont les perspectives éducatives en matière de mobilité académique des institutions d'études supérieures à Hong-Kong ? Qu'est-ce qu'un nouveau « *Educational Hubs* » (Machart et Dervin, 2014). Comment implanter une préparation à la mobilité à Hong-Kong ?
- Enfin, au niveau méthodologique : comment faire émerger et observer les effets de la mobilité académique ? Comment comparer ces effets selon que les étudiants mobiles aient été préparés ou non à l'expérience de mobilité ?

Hypothèses de départ

Cette recherche se fonde sur le champ de l'interculturalité renouvelée (Dervin 2012), et des apports des théories de l'énonciation et de l'approche dialogique du discours pour une didactique de la mobilité. En 2003 et en 2008, Abdallah-Preteille définit l'interculturel au niveau de la rencontre des individus, de la diversité contextuelle et procédurale en indiquant qu'un éloignement de la comparaison des cultures nous permet

de nous diriger vers « un humanisme du divers » (Abdallah-Pretceille, 2003). Dervin (2012, 2013) et Holliday (2011, 2013), notamment, soulignent les utilisations idéologiques et stratégiques à l'œuvre lorsque le concept de culture est utilisé pour définir l'autre. Ainsi, pour Dervin (à venir), l'interculturalité se situe dans une approche liquide, constructiviste, contextualisée, intersubjective, et dialogique. Les individus se construisent au niveau de leur discours et de leur subjectivité, pendant la rencontre à un moment donné, dans un lieu donné où les voix et les positionnements énoncés sont à aborder par l'observation et l'étude de leurs changements. Dervin (2011b) mais aussi Piller (2011) définissent l'interculturalité avec de nouvelles perspectives en ce qui concerne la culture, les identités et les processus à l'œuvre pendant la rencontre.

Ainsi, nous émettons l'intérêt :

- De mettre en place à Hong-Kong une préparation à la mobilité académique pour des étudiants inscrits dans un établissement d'études supérieures, Dervin (2012) met en avant les stigmatisations auxquelles les étudiants chinois doivent régulièrement faire face.
- D'une formation fondée sur le concept de l'interculturalité renouvelée et les apports de l'approche linguistique, pour une éducation interculturelle. Pour Auger (2011 : 313), le discours dévoile un ensemble de paramètres majeurs pour la didactique des langues et des cultures : « les représentations de soi et de l'autre (celui dont on enseigne la langue) » et « subséquemment les degrés de mise en œuvre de démarches interculturelles ».
- De faciliter l'expérience de mobilité et notamment la rencontre avec l'Autre sans l'« autrifier » (Dervin 2015). Autrifier l'Autre¹ consiste en une perception essentialisée de l'Autre qui est défini, par exemple, par sa nationalité ou son genre (Dervin : ibid.).

¹ L'utilisation de la majuscule « Autre » sera justifiée dans le chapitre I.

Objectifs

Plusieurs objectifs se dégagent pour cette recherche :

- Faciliter la mobilité académique d'étudiants inscrits dans une université à Hong-Kong.
- Mieux comprendre les mobilités académiques entre Hong-Kong et la France.
- Analyser l'impact d'une préparation interculturelle pré-mobilité académique fondée sur les apports de l'interculturalité renouvelée.
- Modéliser un modèle de préparation interculturelle pré-mobilité académique
- Faire émerger le discours des étudiants-mobiles et étudier les constructions énonciatives et dialogiques à l'œuvre.
- Se distancier des découpages dichotomiques est/ouest, Chine/Hong-Kong.

Présentation des chapitres

Cette thèse en 2 parties se compose de 5 chapitres au total. Chaque chapitre se termine par des points principaux qui permettent de replacer la thèse vis-à-vis des questions de recherche de départ et de présenter le positionnement de l'auteur.

Le cadre théorique et le contexte de la recherche constituent la première partie dans laquelle 3 chapitres inclus permettent de répondre aux questions et hypothèses de recherche susmentionnées. Le chapitre I, problématisera le phénomène de la mobilité académique à l'ère actuelle de la virtualité et de la circulation rapide de l'information à travers des réseaux de connexion. La section 1 se centrera au niveau macro de l'Histoire, des Institutions d'Études Supérieures, et des intérêts économiques et politiques. La section 2 étudiera, au niveau micro, les enjeux de la mobilité par rapport aux individus mobiles qui sont au centre des considérations de cette recherche. Le chapitre II essaiera de définir les compétences interculturelles requises dans un contexte académique de cours crédités. Il sera l'occasion de rappeler, section 1, l'intérêt de former les étudiants avant l'expérience de mobilité académique en s'éloignant d'une approche culturaliste et en considérant l'individu complexe, changeant. Il sera également l'occasion de préciser ce que nous entendons par compétence interculturelle afin de nous positionner

favorablement par rapport à l'approche de l'interculturalité renouvelée. Plusieurs modèles de formation à la mobilité académique, qui nous ont inspirés, seront présentés afin de nous diriger vers une tentative de définition de ce que peut être une compétence interculturelle qui favoriserait le dialogue en développant à un moment donné un espace de rencontre favorable à la reconnaissance des constructions imaginaires et subjectives qui ocurrent pendant la rencontre. Enfin, le chapitre III, traitera du contexte de cette recherche. La section 1 présentera de Hong-Kong, son système éducatif. La section 2 s'attachera à étudier les échanges académiques entre Hong-Kong et la France en relevant les obstacles à une approche interculturelle renouvelée, notamment du fait d'une stigmatisation de l'étudiant chinois. La section 3 fera le point sur les préparations qui existent à Hong-Kong sur la mobilité académique, et sur l'intérêt de mettre en place une formation pré-mobilité à Hong-Kong selon l'approche qui a été développée dans le chapitre II.

La deuxième partie de cette thèse, s'appuie sur la volonté de présenter l'organisation de cette recherche tant au niveau méthodologique qu'au niveau de l'analyse des données. Le chapitre IV apporte le cadre et le recul épistémologique qui rendent possibles l'émergence de l'objet de recherche : le discours. Cette distanciation, présentée dans les sections 1 et 2, nous permet également un recul opératoire, section 3, déterminant pour la collecte et l'approche de notre corpus. Les groupes-centrés et l'analyse du discours sont deux apports fondamentaux pour notre étude qualitative qui se centre sur les positions énonciatives et dialogiques comme révélatrices de compétences interculturelles en devenir. Cette recherche de terrain, section 4, empirique, section 4.2, et les emprunts à la recherche-action, section 4.3, dirigeront le lecteur vers la section 5 qui présentera un exemple de formation pré-mobilité mis en place à Hong-Kong, ainsi qu'une tentative de modélisation de cette formation (section 5.2). La section 6 questionnera les processus de construction et de réflexivité à l'œuvre pendant ce travail doctoral. Le dernier chapitre, le chapitre V, s'appuiera sur le cadre méthodologique, développé dans le chapitre IV, pour analyser notre corpus composé des transcriptions des groupes-centrés organisés, avant et après la mobilité, avec des participants formés à la mobilité et appartenant au groupe pilote, et des participants non formés, appartenant au groupe témoin. La section 1 décrira les participants, la section 2 le corpus. Le choix des passages des transcriptions et l'analyse du discours seront justifiés selon l'émergence des voix, leurs sources et attributions ainsi que les marqueurs prosodiques qui révéleront les

positions énonciatives des participants. L'étude s'élaborera tout d'abord dans une perspective transversale (les groupes-centrés organisés à un même moment) puis longitudinalement (les mêmes participants formés ou non à la mobilité). La dernière section 5.4 du dernier chapitre de cette recherche tentera de synthétiser les points importants de l'analyse des données et discutera des points à considérer, à reconsidérer et qui apporteront une ouverture dans la conclusion générale de ce travail de doctorat.

PREMIÈRE PARTIE. Cadre théorique et contextuel

Cette première partie a pour but de préciser à plusieurs niveaux le cadre qui nous a permis de mieux comprendre les enjeux des mobilités actuelles et les compétences que pourraient développer les individus pour qui une préparation à la mobilité faciliterait les rencontres interculturelles. Le contexte présenté est une riche source de réflexion pour étudier les mobilités académiques et pour dépasser les stigmatisations notamment sur l'étudiant chinois.

Chapitre I. Problématiser la mobilité

Selon Urry (2007), la mobilité n'est pas un phénomène nouveau mais celui-ci s'est accentué notamment du fait d'une contraction des deux paramètres que sont l'espace et le temps. Cependant, Urry (ibid.) remarque une différence entre les mobilités des capitaux, des objets qui voyagent toujours plus et toujours plus vite, alors que la mobilité humaine semble être « moins mobile » car les individus restent selon lui « nationalisés » (2007 : 6). De plus, la mobilité pour certains est à mettre en parallèle avec une immobilité renforcée pour d'autres. Ainsi, la mobilité se caractérise par des mobilités diverses, qui au delà d'un objet d'étude, permettent aux sciences sociales de se renouveler tant au niveau théorique que méthodologique (Urry, 2007 : 39). En ce qui concerne cette recherche, qui se situe dans un contexte académique, les mobilités des individus nous interrogent à un niveau macro : historique et migratoire où les mythes inhérents (Dervin, 2011a) à ce paradigme ont des conséquences à un niveau micro : celui des rencontres entre les individus qui constituent l'enjeu de cette recherche.

1. Mobilités : les enjeux à un niveau macro

La question de Elliot et Urry (2010 : xiii) « *How should we understand the personal and social impacts of complex mobility systems ?* » semble fondamentale : comprendre l'impact des systèmes complexes de mobilité au niveau personnel mais

aussi au niveau de la société. Pour ce faire, nous allons, tout d’abord, présenter certains points historiques importants vis-à-vis de la mobilité (section 1.1) puis étudier les différents systèmes de catégorisation de ce phénomène (section 1.2 et 1.3), ceci afin de pouvoir mieux comprendre (section 2) les enjeux des mobilités académiques pour notre population d’approche : les étudiants inscrits dans un établissement d’études supérieures et partant en échange académique.

1.1 Points chronologiques

1.1.1 Un phénomène ancien en Europe

Dervin (2008a) note qu’au Moyen-âge les instances religieuses envoyaient en mission en Europe de nombreux hauts représentants pour étudier les textes sacrés et obtenir des diplômes. Verger (1991 : 69) précise, qu’en effet, les premières universités (Bologne, Paris, Oxford, Montpellier, Padoue Cambridge, Salamanque et Toulouse) obtinrent des autorités la mise en place de mesures en faveur des étudiants étrangers. Les universités ont ainsi contribué au développement d’une mobilité estudiantine. Pour Verger (ibid. : 66) « la mobilité géographique a bien été un des éléments constitutifs dans la définition même de l’université médiévale ». Cependant, si actuellement les universités insistent sur leur passé glorieux de mobilité estudiantine, cette vision est pour le moins idéalisée et simplifiée : « La cohabitation d’étudiants d’origines géographiques très variées a été, dans les grandes universités, une source de tensions et de conflits multiples » (Verger, ibid. : 70). Pour Verger il est question de préjugés nationaux véhiculés² et d’une mobilité élitiste ; il n’y avait pas de discrimination géographique pour être admis dans une université mais seul les étudiants les plus aisés pouvaient se permettre de vraiment s’éloigner de leur ville natale, « la stabilité, dans les cadres sociaux et politiques de plus en plus stricts, caractérisent sans doute, autant et plus que la mobilité, le monde universitaire à la fin du Moyen-âge » (Verger, 1991 : 90). En définitive, les mobilités académiques dès le Moyen-âge s’accroissent mais elles sont conjointement source d’enjeux institutionnels et de problématiques sociales.

² Cf. Chapitre II.

1.1.2 Le colonialisme et l'apparition de nouveaux rapports

Suite au colonialisme, qui se met en place dès le 15^{ème} siècle en Europe, de nouveaux rapports de force apparaissent. A titre d'exemple, Samuel de Champlain qui, en 1608, part de Bretagne pour rejoindre le nord du continent américain, fonde le Québec le 3 juillet 1608 avec le rêve d'une nouvelle France en Amérique où colons et Amérindiens pourraient vivre en harmonie (Hackett Fisher, 2011). Cependant, Memmi (1965) souligne que, conjointement à un objectif économique, une relation ambiguë et paradoxale se met en place entre le colonisateur et le colonisé. Le colonisateur, crédule, acteur et victime d'un système, ne se rend pas compte de l'illégitimité de ses privilèges. Le colonisé, imaginé et « mystérieux », n'est jamais reconnu en tant qu'individu mais est considéré dans le groupe : « ils sont tous comme cela ou comme cela » (ibid. : 152). Memmi ajoute que le colonisé, privé du droit de choisir et du droit de parole, devient un objet déshumanisé qui tend à se reconnaître dans la création-même de cet état (ibid. : 154). De fait, la colonisation crée le colonisé ainsi qu'elle crée le colonisateur (ibid. : 157). Nous remarquons ici l'importance de l'incidence contextuelle et historique qui joue un rôle dans les relations se mettant en place entre les individus. Cette construction identitaire entre le colonisé et le colonisateur sera prise en compte dans le chapitre III et V de cette recherche puisque nous étudierons la mobilité académique entre Hong-Kong, ancienne colonie anglaise, et la France (chapitre III) et que nous prendrons en compte les perspectives croisées des participants comme facteur déterminant le dialogue et les rencontres interculturelles (chapitre V).

1.1.3 Postmodernité et Modernité liquide

Si Dervin (2008a) distingue 5 périodes importantes en ce qui concerne le phénomène de mobilité estudiantine : le Moyen-âge, la Renaissance, la Modernité (XVIII^{ème} siècle), la Postmodernité (après 1945) et la Modernité liquide (depuis les années 80), nous nous intéressons, pour cette recherche, principalement à la Postmodernité et à la Modernité liquide, (cf. tableau 1 ci-dessous). En effet, depuis les années 1980, de nombreuses recherches se mettent en place afin d'étudier le nouvel étranger, flexible, liquide, et mobile (Dervin, 2008a). Remarquons que si nous étudions les enjeux de la mobilité au niveau des individus dans la section 2 de ce chapitre,

l'objectif de cette section est de comprendre le contexte dans lequel se développent les mobilités académiques.

Tableau 1. Présentation historique des mobilités estudiantines (*Source : Dervin, 2008a*)

	Postmodernité (après 1945)	Modernité liquide (depuis les années 80)
Type de mobilité	*Horizontale/verticale *Organisée/spontanée *Court terme/long terme	Horizontale/verticale *Organisée/spontanée *Court terme/long terme
Qui part ?	Mobilité limitée à un petit nombre de personnes aisées ou boursières	Mobilité généralisée et incontrôlable (on peut même suivre un cursus complet sur Internet). Tout le monde peut participer en quelque sorte.
Où ?	Etats-Unis et Europe attirent le plus	Partout dans le monde, surtout dans/vers l'hémisphère nord
Objectifs ?	*Paix *Connaissance de l'Autre	*Acquisition de compétences interculturelles (Re)connaissance de l'Autre *Intellectuels *Linguistiques *Economiques (assurer son avenir) *Tourisme *Prestige...
Ecrits ?	*Début des recherches sur l'étudiant étranger aux EU (années 50) et en Europe (vers les années 70, surtout en tant que pays récepteurs) Approche « assimilitrice » On s'interroge si l'étudiant étranger arrive à devenir « autre » *Première étape dans la recherche sur les séjours à l'étranger	*Guides de l'étudiant étranger / guides touristiques *Recherches nombreuses et diversifiées sur le « nouvel étranger » naissants

Pour Perrier (2012 : 6), la postmodernité est une période qui se dévoile petit à petit en rupture avec la période moderne qui précède. Aubert (2006 : 14) précise que « la modernité est sous-tendue par trois idées : celle de progrès – la société serait en marche vers un progrès toujours accru, celle de la raison (sous l'influence notamment du rationalisme cartésien) et celle du bonheur auquel le progrès et la science ne peuvent manquer de conduire ». Pour Aubert (2006 : 14), la modernité, dont les valeurs sont remises en question, « laisse la place à la notion de postmodernité dans les années 1960 ». Harvey (1989), qui se demande si le concept de postmodernisme a sa source dans les

années 1950, 1960 ou 1970, définit cette période comme un moment d'interrogations « *to 'other worlds' and to 'other voices' that have for too long been silenced (women, gays, blacks, colonised peoples with their own histories* » (Harvey, 1989 : 42). L'auteur se demande cependant si ce n'est au contraire une période de 'laisser-faire' qui correspondrait au marché économique libéral actuel (ibid.). Selon Maffesoli, la postmodernité se définit à la fois par une « synergie de l'archaïsme » (un besoin de retour aux sources) et « le développement technologique » (2013 : 39).

Notons qu'Aubert (2006) substitue au terme de postmodernité celui d'hypermodernité car pour cette auteure « l'accent est mis non pas sur la rupture avec les fondements de la modernité, mais sur l'exacerbation, sur la radicalisation de la modernité » (ibid. : 14). De plus, « les individus contemporains sont les mêmes, qu'on les baptise « postmodernes » ou « hypermodernes », ce qui diffère ce sont « les postulats explicatifs concernant la société dans laquelle ils évoluent » (ibid.).

Ainsi pour Gaulejac, notre monde est hyperparadoxal (2006 : 129), nous souffrons d'excès et d'absence de normes (ibid.) car « la société industrielle fixait les individus dans des cadres sociaux (la classe, le sexe, le métier, la profession, l'habitat) » (ibid. : 131) alors que la modernité liquide (Bauman, 2003) remet en question la place des individus et rendrait difficile tout projet de vie.

1.1.4 Hypermobilités académiques et banalisation du phénomène (Dervin, 2008b)

Dervin (2008b) souligne qu'il en est de même des mobilités estudiantines contemporaines. Il remarque que si la mobilité académique n'est pas un phénomène nouveau, (cf. section 1.1.1), « ce qui semble inédit dans les mobilités estudiantines contemporaines, c'est la croissance considérable, voire la banalisation, de celles-ci » (ibid. : 224). Pour Dervin (2008a) les mobilités académiques se généralisent et sont incontrôlables (cf. tableau 2 ci-dessous). Ainsi, Dervin présente l'exemple du projet ERASMUS qui depuis 1987 permet à des étudiants de partir en échange pendant leurs études (Dervin, 2008b). Selon Ballatore et Blöss (2008 : 20) « entre 1987 et 2004, plus d'un million d'étudiants ont effectué un séjour à l'étranger dans le cadre d'Erasmus,

suscitant ainsi l'enthousiasme des membres de la commission européenne ». De même, il est estimé que plus de trois millions de personnes ont participé à ce programme en 2012 (J. Jackson, 2013). En Europe, les politiques éducatives tendent donc à débloquer des fonds et à développer des collaborations afin d'encourager fortement la mobilité académique, comme par exemple le traité de Bologne, qui implique environ 50 pays en Europe et dont l'objectif est de faciliter l'adéquation et la reconnaissance des diplômes en Europe avec notamment le système de transfert des crédits (ECTS).

Le G8 a prévu également de doubler le nombre d'étudiants en mobilité sur la période de 2000-2010 et les Etats-Unis se sont engagés à augmenter de 500% le taux de participation à la mobilité sur une période de 10 ans à partir de 2008 (J. Jackson, 2013). Il est aussi à noter que l'Australie se tourne vers la région de l'Asie-Pacifique et que le Canada investit et modifie son curriculum dans une même perspective d'ouverture à la mobilité³. Toutefois, si en 2001 2,1 millions d'étudiants étaient mobiles (les quatre destinations les plus attractives pour une mobilité entrante étant : les Etats-Unis : 28%, le Royaume-Uni : 11%, l'Allemagne : 9% et la France 7%), et 4,1 millions en 2011, certains auteurs, comme J. Jackson (2013), remarquent une tendance mondiale à la baisse.

En définitive, si la mobilité est un phénomène récurrent et si au XXème siècle le nombre d'étudiants mobiles a considérablement augmenté, la tendance au XXIème siècle reste à observer et soulève des interrogations. Les moyens ont évolué et la virtualité permet d'atteindre d'autres espaces comprimés dans le temps (Harvey, 1989). Pourtant comme le précise Dervin (2008b), si l'hypermobilité académique induit une hypothèse d'hypermobilité existentielle, « les discours [des étudiants] sur l'expérience de mobilité sont généralement teintés de vide sémantique et [...] ressemblent à des slogans tirés tout droit des textes officiels de l'UE » (Dervin, 2008b : 243). Les mobilités ne sont donc pas sans conséquences sur les individus et une banalisation du phénomène ne permet pas de prendre en compte les enjeux à l'œuvre pendant les mobilités. Urry (2007 : 6) souligne que ce tournant de la mobilité est : « *Post-disciplinary, [...] a different way of thinking through the character of economic, social and political relationships. Such a turn is*

³ Étude du gouvernement Néo-Zélandais « *Research project on International Students Exchanges – Sending our students overseas* » (2008).

Disponible sur : <http://www.educationcounts.govt.nz/publications/international/19688> (consulté le 5 août 2014).

spreading in and through the social sciences, mobilizing analyses that have been historically static, fixed and concerned with predominantly spatial social structures». Pour Urry (2007), la recherche sur la mobilité est donc pluridisciplinaire et dépasse l'utilisation d'outils statiques car les nouvelles formes de mobilité nous montrent la nécessité d'aborder ce phénomène sous l'angle du changement continu. Ce phénomène complexe implique donc une étude des processus dynamiques et est difficilement catégorisable, comme nous allons le voir dans la section suivante.

1.2 Les différents types « possibles » de mobilité

Diverses définitions existent en recherche pour « délimiter » la mobilité. Urry (2007) décline la mobilité en quatre sens : la mobilité physique ; la foule (*the mob* en anglais) ; la mobilité sociale (lorsque l'on monte les marches des classes sociales de la société, c'est à dire une mobilité verticale et hiérarchique) ; la migration : « *As from Europe to the dominated countries of their various empire* » (ibid. : 6). A cela, cinq types interdépendants de mouvements sont ajoutés (Ibid. : 47) :

- La mobilité des personnes pour le travail, les loisirs, la famille, le plaisir, la migration et l'exil, celle-ci dans une dynamique contrastée du temps et de l'espace. Une mobilité d'une journée ou d'une fois dans une vie.
- Le mouvement physique des objets, du producteur au consommateur en passant par les distributeurs.
- Le voyage imaginaire via les médias et différents modes de communication.
- La mobilité virtuelle souvent en temps réel mais qui permet cependant de dépasser les frontières géographiques et les distances sociales.
- Les messages de personne à personne via les téléphones, lettres, télégraphes etc.

De plus, Urry (ibid.) définit douze types de déplacements humains :

- Les demandes d'asiles, les réfugiés politiques, les sans domiciles fixes qui constituent les flux migratoires.
- Les voyages d'affaires.
- L'expérience à l'étranger notamment celle des étudiants.
- Les déplacements pour cause sanitaire ou médicale.
- Les missions militaires.

- Les personnes retraitées.
- Le regroupement familial.
- Les diasporas.
- Le trafic humain.
- Les touristes.
- Les groupes communautaires.
- Les commutations pour le travail.

Si pour Urry (2007), la mobilité est plurielle, d'autres distinctions existent comme, par exemple, celle de Maffesoli (1998) qui insiste sur le phénomène du nomadisme : l'individu perdu qui vagabonde dans une ère postmoderniste définie comme anarchique et technologique où les tribus éphémères créent leurs propres règles. Par ailleurs, Bauman développe l'idée d'un continuum (1998) qui s'étend du touriste au vagabond, de la mobilité dont on a une image positive à la mobilité que l'on dénigre et rejette. Bauman (2000) s'interroge également sur la modernité actuelle fluide et l'émancipation qui en découle et si celle-ci peut être considérée comme une chance ou une malédiction. Pellerin (2011 : 60) note dans la littérature l'existence d'une conception fluide de la mobilité en spécifiant que : « le modèle liquide ferait de la mobilité la caractéristique dominante d'une société, englobant tous les phénomènes sociaux ». Elle précise que le modèle « rhizomatique » de la mobilité de Kaufman (2002 : 7-9), où il n'existe plus de frontière entre l'interne et l'externe dans un monde totalement liquide, est « plus un idéal qu'une réalité » (Pellerin, *ibid.*) ; selon Pellerin (*ibid.*), nous ne pouvons pas totalement nous fondre à la flexibilité que les sociétés actuelles requièrent notamment en tant que compétence professionnelle.

Quant à la mobilité académique, elle se situe « entre la mobilité passagère du touriste et le déplacement à long terme du migrant » (Murphy-Lejeune, 2003 : 200). Avec l'accroissement des mobilités, 4,1 millions d'étudiants mobiles en 2011 (cf. plus haut), la mobilité est un fait sociétal qui requiert la mise en place de recherches. Murphy-Lejeune en 2002 soulignait l'intérêt de mettre en place des recherches vis-à-vis de l'étudiant mobile, qu'elle décrit comme une personne qui accepte le défi de partir en échange lorsque la plupart des autres ne sont pas intéressés par cette expérience.

La mobilité est donc l'objet de nombreuses recherches, ce qui explique ses multiples définitions. Cependant, comme nous allons voir, certaines problématiques préexistent à toute catégorisation.

1.3 Du paradigme de la migration à celui de la mobilité

Mobilité et migration sont deux concepts souvent définis dans une perspective différente. La migration serait un phénomène de changement social fondamental entre temporalité historique et temporalité biographique (Pellerin, 2011 : 171). Quant à la mobilité, elle serait délimitée dans le temps et l'espace avec « de nouvelles modalités de contrôles et de recrutement des migrants à travers des ententes bilatérales ou régionales » (ibid. : 57), la mobilité démontrant une image plus positive d'immigration choisie. Toutefois, pour Piché (2012 : 157) « l'approche postmoderne conteste la portée universaliste des théories en sciences sociales et [...] remet en question la prétention universelle des catégories statistiques ». Ainsi, pour révéler de nouveaux flux liés à la mondialisation et l'apparition de nouveaux paradigmes migratoires, le concept de mobilité remplace peu à peu le terme de migration (Pellerin, 2011). En effet, Piché ajoute que « la restriction des migrations permanentes par les gouvernements au profit de la circularité et de la migration temporaire a pour conséquence l'apparition de nouvelles catégories de non-citoyens. Ce nouveau paradigme impliquerait la « substitution du concept de migration par celui de mobilité » (Piché, 2012 : 174). Avec l'apparition des marchés mondiaux, migration et mobilité se confondent et donnent naissance à une vaste littérature sur les réseaux transnationaux (Piché, ibid.). Nous considérons que, pour notre présente recherche, ces deux termes nous permettent d'étudier les mouvements d'individus au niveau micro de la recherche, la mobilité ayant les mêmes conséquences que la migration au niveau humain, familial, citoyen, force salariale etc.

Nous pouvons donc postuler que les termes migration et mobilité se recouvrent et que les catégorisations théoriques peuvent cantonner le chercheur et l'empêcher de penser au-delà de cases préétablies. Murphy-Lejeune (2008) nous alerte également sur la tentation de catégoriser la mobilité pour en simplifier l'analyse et suggère de se centrer plutôt sur des questions fondamentales lorsque nous nous intéressons en tant que chercheur à ce phénomène. Elle propose de chercher : le motif du projet, la durée, si

celle-ci est déterminée, indéterminée, provisoire, intermittente ou cyclique. L’auteur ajoute qu’il est fondamental d’essayer de comprendre les logiques officielles des institutions expéditrices et d’accueil. Pellerin (2011 : 59) ajoute que « la mobilité couvrirait aussi bien les déplacements du vacancier que la migration et elle s’appliquerait autant aux déplacements internationaux qu’aux mouvements à l’intérieur d’une seule juridiction nationale ». Pellerin (ibid.) souligne le caractère social de la mobilité : « géographes et sociologues ont introduit le concept pour évoquer la fluidité des rapports sociaux qui touche l’ensemble de la société » (ibid. : 60).

De fait, nous proposons de continuer notre recherche sur l’individu mobile. Il nous semble que la problématique de la mobilité ne se situe pas au niveau de la catégorisation des différentes mobilités mais est avant tout une problématique de l’individu⁴. C’est lui qui est au « cœur du mouvement » et qui véhicule physiquement ou virtuellement des idées. De même, ce sont les individus qui sont au centre des enjeux institutionnels, des institutions qui de nos jours « poussent à la mobilité » pour des raisons économiques et politiques, académiques et professionnelles. Il est à noter qu’en tant que chercheur, notre engagement est l’amélioration des conditions de vie de l’individu d’où la volonté de développer une recherche empirique de terrain⁵.

2. Mobilités : les enjeux au niveau micro de l’individu

Les sections suivantes vont nous permettent de nous centrer sur l’individu en situation de mobilité académique qui rencontre l’Autre, un individu mobile confronté à l’instabilité et aux tensions de l’époque actuelle.

2.1 La rencontre de l’Autre

Comme Claudine Haroche le précise (2004), il est difficile de se positionner en tant que chercheur sur le terme que nous voulons utiliser pour étudier quelqu’un évoluant dans la société actuelle postmoderne ou hypermoderne selon le terme conceptuel choisi

⁴ Nous reviendrons sur le choix du terme individu dans la section suivante.

⁵ Cf. chapitre IV.

(cf. section 1.1.3 et 1.1.4 de ce chapitre). Faut-il étudier le moi, la personne, la personnalité, l'individu comme le propose Aubert (2004) ? Les sentiments et les sensations de cette personne (Haroche : *ibid.*) ? Sa subjectivité (Kramsch, 2013) ? Le courant philosophique existentialiste reconnaît l'individualité. Selon le dictionnaire de l'Académie Française⁶ l'individu est un être organisé, soit animal, soit végétal, par rapport à l'espèce dont il fait partie. En latin « *individuum* » signifie qui ne peut se diviser. Si nous sommes un « tout » face au groupe, il est donc intéressant d'utiliser le terme « individu » conjointement à la mobilité et de reconnaître que nous sommes des créateurs en mouvement, dans nos relations aux autres. Les frontières perméables créent de nouveaux espaces-temps (Murphy, 2008). La multiplicité des échanges en différents contextes, à différents moments, apporte de nouvelles données intéressantes à analyser. Haroche (*ibid.* : 30) recommande de « s'interroger sur ce qu'il advient de la qualité des interactions lorsque la flexibilité et la fluidité des systèmes économiques contemporains imposent l'immédiateté, l'instantanéité des relations, mettant à l'écart l'éventualité, voire la capacité de l'engagement et de l'inscription dans le temps ». Mobilité, individu et interactions sont des concepts clés pour cette présente recherche car l'apparition d'une hypermobilité souligne la nécessité de s'attacher à étudier les enjeux relationnels entre les individus.

Toute mobilité implique conséquemment une rencontre mais qui rencontre-t-on ? Soi ? L'autre ? L'Autre ? Quels processus se mettent en jeu ? Cela crée-t-il des problèmes ? Nous allons à présent étudier le phénomène de la rencontre, au regard du contexte et de la temporalité, afin d'en souligner le caractère pluriel et dynamique à l'œuvre.

2.1.1. Un phénomène de constructions dynamiques

Pour Maffessoli (2003) le nomadisme actuel réinvente le lien social qui est paradoxalement plus intense dans notre société contemporaine. Gillespie (2006 : ix), souligne : « *I am interested in how interaction between two radically different groups has triggered mutual self-reflection, and the emergence of new situated identities* ». Cet auteur est intéressé par la mobilité du touriste et par les interactions avec des habitants

⁶ http://portail.atilf.fr/cgi-bin/dico1look.pl?strippedhw=individu&headword=&docyear=ALL&dico_id=ALL&articletype=1 (consulté le 30 juin 2014).

d'une région isolée du nord de l'Inde. Gillespie montre qu'à partir d'interactions sociales des mises en perspectives se forment en développant une réalité inter-psychologique avec la mise en place d'un dialogue interne et d'une autoréflexion de la part des individus. Il ajoute : « *The theory of the social act is a theory of how the perspectives that interact in the social world come to interact within the individual* » (Gillespie, 2006 : 205). Ainsi, l'individu mobile, hypermobile, rencontre d'autres individus via l'acte social et il en découle une reconstruction de sa réalité, que Gillespie nomme : « *Becoming others* ». Abdallah-Pretceille (1983) précise que la relation à l'autre est dynamique et permet de se regarder soi-même. On devient donc l'Autre, c'est-à-dire une construction du moi en contexte, influencé par les discours et les constructions symboliques des autres en présence. On découvre ici l'Autre avec une majuscule, terme utilisé en psychanalyse lacanienne, l'Autre qui nous révèle en tant que sujet⁷ aliéné à notre désir et au désir des autres, le sujet avec ses pulsions de vie et de mort, confronté au principe de plaisir et au principe de réalité (Freud, 1929). L'Autre qui représente notamment l'image maternelle qui via sa fonction de miroir donne à l'enfant les clés de ses premières identifications (Winnicott, 1975). Pour Ferréol et Jucquois (2003 : 4), « l'inconscient est le discours de l'Autre [...] On réserve la majuscule à l'Autre pour désigner une position, une place dans une structure ». Dervin, Auger et Suomela-Salmi (2009 : 9) ajoutent que « toute rencontre conduit chaque individu à s'auto-imaginer et à se mettre en scène ». Le jeu (je) des masques, comme le décrit Dervin (2007), est marqué par des interactions multidimensionnelles, un contexte et une temporalité.

Zarate, Levy et Kramsch (2008 : 15) indiquent trois points qui composent l'individu et qui sont sources de tensions particulièrement dans nos sociétés postmodernes : un projet collectif et historique, une histoire familiale multidimensionnelle et un projet d'épanouissement personnel et professionnel. Nous comprenons que l'individu que nous sommes doit faire des compromis car il fait partie d'un groupe collectif au sens large, d'une communauté (la famille) tout en ayant une destinée et des projets personnels. Tous ces enjeux et facettes composent ce que nous sommes et entrent en jeu (je) lorsque nous rencontrons un individu. Cependant les auteurs ajoutent (ibid. : 13) « nous sentons bien ce que ces distinctions ont de limité, de rudimentaire. C'est seulement dans l'articulation de ces clivages, dans le jeu identitaire, que se constitue l'individu plurilingue et

⁷ Terme que nous employons également pour désigner l'individu car il implique des constructions psychologiques intéressantes à l'exploitation de nos résultats.

pluriculturel »⁸. Zarate, Levy et Kramsch précisent ici que le jeu des identifications se fait au travers de ces filtres et que l'individu est clivé, tiraillé, par des besoins parfois contradictoires. De fait, il n'y aurait pas une identité mais des identifications, terme utilisé par Maffesoli (2004) pour décrire les identités mouvantes, mobiles et instables car changeantes suivant l'interlocuteur, l'Autre qui nous écoute avec lequel nous co-construisons notre réalité (Dervin, 2011b). Gillespie (2006) parle de « *new situated identities* », de nouvelles identités qui se créent via la mobilité, via de nouvelles rencontres, de fait un « autre moi » émerge. Pour Murphy-Lejeune (2008) les échanges dans le groupe prennent une dimension intéressante. Dervin nous donne un exemple de titre de témoignage laissé sur le site du programme Erasmus : « *'i did it together !'* ('Je l'ai fait ensemble !'), [qui] semble refléter une des conclusions majeures tirées par les différents chercheurs qui ont travaillé sur les populations Erasmus : l'expérience de la mobilité estudiantine semble être avant tout groupale » (Dervin, 2008b : 235). Cet auteur nomme ce processus « l'être ensemble » et qualifie les groupes créés d'instables, brefs et incertains.

2.1.2 Rencontres et imaginaires

En ce qui concerne les rencontres, l'imaginaire a bien une part à jouer dans toute rencontre. La perception que nous avons de l'Autre est empreinte de nos fantasmes. Bayart (2005 : 132) choisit de définir le concept d'imaginaire comme Deleuze l'entend : « *the imaginaire is not the unreal, but the inability to distinguish the real from unreal* ». Bayart ajoute que l'imaginaire est ambivalent et immédiat, participe à la construction de notre contexte historique et politique ; il conseille de ne pas en oublier sa « *matérialité* » : « *the ambivalence inherent in the world of the imaginaire also resides in its relationship to materiality, which postmodern authors have greatly neglected* » (Bayart, 2005 : 181). Pour Bayart (ibid.), il existe des productions symboliques de nos imaginaires, celles-ci étant ambivalentes et pluri-sémantiques.

Si nous nous recentrons sur notre problématique de la « rencontre en mobilité » dans notre société actuelle, nous y associons le concept d'« hétérotopie » développé par

⁸ Nous reviendrons sur la problématique du choix et de la définition entre des termes tels que : pluriculturel, multiculturel et interculturel dans le chapitre II.

Foucault. Pour cet auteur (1984) ce terme désigne un espace (topos) autre (hétéro) un lieu réel sur lequel se greffe nos fantasmes et notre imagination. Foucault (ibid.) souligne l'importance de la dimension temps et lie l'hétérotopie à l'hétérochronie et ajoute que les colonies sont un type extrême de l'hétérotopie⁹. Auger, Dervin et Suomela-Salmi (2009 : 10) précisent que nous avons recours à des imaginaires car ceux-ci nous aident « dans la vie de tous les jours à exister (l'origine du verbe signifiant sortir de soi). Face à un autre individu non seulement nous nous auto-imaginons et nous nous mettons en scène mais aussi il semblerait que nous ayons tendance à « simplifier l'Autre » et à l'imaginer selon certaines perspectives fantasmées, en oubliant tout le reste qui pourrait le composer (ibid.) ». De plus, « les phénomènes de mythification du soi et de solidification prennent leurs racines dans cette dialectique. Le monde est donc altérisé pour être mieux contrôlé » (ibid.). De même, pour Ferreol et Jucquois (2003 : 7), la centration sur l'expérience plutôt que sur la rencontre, les hiérarchies entre le je et le tu, une uniformité et des standards homogènes « témoignent peut-être aujourd'hui que l'altérité véritable est encore loin d'être reconnue ». Dervin (2015) souligne la tendance à « autrifier » les autres et à vouloir les transformer en un autre pendant les rencontres.

Ainsi, si nous concevons la reconnaissance du je et de l'altérité, (que nous comprenons comme la perception d'autrui, (Ferreol et Jucquois, 2003) indispensables dans nos relations et dans notre compréhension au monde, nous pouvons mettre en avant que les rencontres plurielles et dynamiques, créées, imaginées et fantasmées peuvent être un obstacle à la mobilité si pendant la rencontre ces « imaginaires nous mènent à opérer des réductions et des déterminismes sur soi et sur l'autre qui limitent les rencontres et les font stagner » (Auger, Dervin et Suomela-Salmi, 2009 : 10). L'individu peut donc se sentir trompé par les institutions qui « vendent » la mobilité comme étant toujours positive. Nous reviendrons et approfondirons les enjeux de cette problématique dans le chapitre II.

2.1.2.1 Les constructions symboliques de notre discours

Nos représentations sont intéressantes notamment en raison de leurs formulations et de ce qu'elles traduisent de notre perception et de notre construction conceptuelle de la

⁹ Nous reviendrons dans le chapitre III sur les imaginaires vis-à-vis de Hong-Kong.

mobilité et de nos fantasmes. Elles sont des productions qui recomposent notre réalité. Elles sont donc « influencées » par notre imagination. Pour Dervin (2011b : 38) « *It seems necessary to go beyond the surface increasingly and explore various layers of 'hidden' discourse which can provide more hints on identification and the co-constructive aspects of interaction* ». Les représentations sont donc « une matérialité » que nous pouvons analyser afin de mieux comprendre, dans le discours, les enjeux présents dans nos relations aux autres. Par exemple, Maudlin, Sandlin & Thaller (2012 : 217), étudient les représentations élaborées dans le documentaire « *Babies* » où les réalisateurs suivent trois familles, dans trois pays différents. Maudlin Sandlin et Thaller (ibid.) analysent les représentations qui émergent de ce documentaire et démontrent une construction culturaliste du monde, le réalisateur du documentaire présentant les habitudes des familles en les catégorisant selon leur nationalité. L'étude des représentations révèle ainsi notre reconstruction de la vérité et nous informe sur la façon dont nous nous voyons les uns les autres¹⁰. M-F. Narcy-Combes (2006 : 23) précise que les individus ne connaissent pas les raisons qui les poussent à adopter telle ou telle attitude, mais ajoute : « on comprend l'importance de faire émerger les représentations afin d'être capable de recul et de pouvoir développer un comportement adapté » (ibid.). L'idée de l'intérêt d'analyser le discours créé en situation de rencontres interculturelles sera développée dans le chapitre IV, le discours étant conçu comme l'objet de cette recherche et comme l'outil de formation mis en place.

2.3 Hypermobilité et tensions

Comme vu en amont de cette section, si les rencontres sont des sources positives de co-constructions, de nombreux auteurs nous ont déjà prévenus des difficultés que rencontre l'individu hypermoderne de nos jours.

Par exemple Aubert (2004 : 8) précise certaines tensions auxquelles l'individu doit faire face : les changements contemporains et « les mutations économiques, technologiques, sociales et culturelles de la deuxième moitié du XXe siècle » qui amènent l'individu à une société d'hyperconsommation qui n'est pas sans conséquences sur « les contours de l'identité » (ibid.). Quant à Bauman (2008), il rédige une œuvre édifiante sur

¹⁰ Nous décrirons plus précisément le contenu du documentaire « *Babies* » dans le chapitre II.

l'économie de marché et nous décrit des individus consommateurs-consommés qui deviennent eux-mêmes des marchandises par exemple lorsqu'ils se "vendent" sur les réseaux sociaux de rencontre. Pour Bauman (ibid.), d'une société de production nous sommes passés à une société de consommation par des processus de dérégulation et de privatisation et nous devons augmenter notre valeur marchande et séduire. Ainsi, nous pensons principalement à assouvir notre plaisir et celui des autres car les mots d'ordre sont plaire et se vendre (Bauman, 2008). Nous devons être constamment connectés, flexibles et les perspectives de carrière à long terme et stables se font rares. Bauman (ibid.) pose ainsi la question suivante : sommes-nous victimes ou souverains? Pour Enriquez (2004), l'individu est pervers et avide de liberté et de plaisir, il en devient isolé à cause de ses névroses. Pour Enriquez (ibid.) si l'individu est connecté avec beaucoup de personnes en réseau, il se sent paradoxalement seul.

Pour Maffesoli (2012 : 11), l'individu postmoderne est « l'individu de raison » qui est devenu « une personne à tout le moins « incertaine » « plurielle » attaché émotionnellement aux tribus. L'individu postmoderne ne recherche plus « une utopie lointaine, abstraite et rationnelle » (Maffesoli, 2013 : 19) ce que Strohl définit comme « un contrat social hérité de la Révolution française » (Strohl, 2012 : 57). L'individu postmoderne « vivra de plus en plus avec des pactes, émotionnels et éphémères » (Maffesoli, 2013 : 21) tout en s'éloignant de « l'appartenance à l'Etat-nation » (ibid. : 20). De même, Aubert (2004 : 16) pense que « excès, fragmentations et incertitudes » forment les individus « hypermodernes ». À l'excès pour certains correspond l'exclusion avec moins de supports et de ressources économiques pour d'autres (ibid. : 17).

A la lumière de ce qui précède, si nous envisageons la mobilité dans une perspective postmoderne avec un individu hypermobile, la mobilité académique peut être source de projets et de mobilité sociale, la mobilité étant considérée comme un phénomène propice pour l'optimisation des bénéfices (Pellerin, 2011). Néanmoins, « si la mobilité permet de dépasser les contrôles souverains, elle n'est pas en soi source de droits et de pouvoirs pour les individus » (ibid. : 72). La mobilité peut être aussi cause de stress et de tensions psychologiques, sociales et bien sûr physiques. L'hypermobilité, avec les conséquences néfastes que nous connaissons pour l'environnement, est un phénomène qui pose la question des droits de l'individu qui bouge, question fondamentale pour Piché (2009 et 2013). Pour Bauman (2000), il est demandé aux individus d'être responsable et

de ne pas se figer en une forme spécifique, solide, ceci afin de s'adapter à un monde liquide. Cependant, Bauman (ibid.) remarque que si la flexibilité est envisageable, nous revenons toutefois à notre état précédent, solide, car l'individu est en perte de repères. Même si les individus sont en quête de liberté, la mobilité est une émancipation souvent non choisie (Bauman, ibid.). De fait, face à des frustrations et en réaction à des désirs non assouvis, les individus peuvent développer des attitudes et des comportements névrotiques de solidification notamment sur le je/nous. Selon Enriquez (2004), certains individus se rétracteraient en développant des conduites de types paranoïaques, d'autres pris dans la folle course adopteraient des comportements mégalomaniaques, autoritaires. Enriquez (ibid.), comme vu en amont de cette même section, décrit un individu pervers narcissique voulant tout maîtriser et assouvir ses désirs. Cournut les appelle les « défoncés » accros et accrochés (2004). Les individus sont toujours en activité, incapables de s'arrêter, en addiction ceux-ci vont jusqu'à l'épuisement et la saturation physique et psychologique.

Dervin (2008b) observe également des écueils et avance le constat qu'en ce qui concerne la mobilité académique, l'hypermobilité est à associer au phénomène d'hypomobilité qui se développe pour les étudiants en échange. Dervin (2008b : 243) remarque que pour les étudiants qui participent au programme Erasmus, leur « discours sur leur expérience de mobilité est généralement teinté de vide sémantique, ressemblant à des slogans tirés tout droit des textes officiels de l'UE ». Nous reviendrons sur ce phénomène « d'hypomobilité » dans le chapitre V mais ici l'intérêt est de souligner les conséquences du mouvement à outrance sur la genèse de notre contact au monde. Pellerin (2011), grâce à son analyse des formes de gestion migratoire, nous permet de concevoir une mobilité qui « s'inscrit comme [...] un projet de croissance économique » (ibid. : 70). De plus, Pellerin reconnaît une volonté politique temporaire de réception des individus mobiles pour les pays d'accueils alors que pour les pays d'origines, les objectifs sont parfois bien différents (l'auteur cite le cas des Philippines). Ferreol et Jucquois (2003 : 219), qui précisent que la mondialisation est un terme connoté négativement par rapport au terme de globalisation ou d'internationalisation, nous interrogent également sur la dictature des marchés et la négation de la diversité pour nous inciter à réfléchir vers la possibilité « de concilier dans la durée efficacité économique et justice sociale » (ibid. : 225). Murphy-Lejeune (2003), s'interroge sur « l'étranger moderne » tous n'ayant [as le même « capital de mobilité ». Anquetil (2008 : 236), précise que « seule une minorité

privilegiée domine le langage de l'étrangeté moderne sachant se mouvoir avec souplesse dans le monde de la flexibilité et du cosmopolitisme ».

Chapitre I : Points principaux et positionnements du chercheur

La période actuelle, postmoderne, est en rupture avec la période précédente dite moderne : les temps ne sont plus à la raison, au travail et au progrès (Maffessoli, 2012). L'ère dans laquelle nous vivons se centre sur une saturation de l'économie de marché, une crise du capitalisme et, paradoxalement, une hyperconsommation qui s'associe à une recherche de liberté sans limite. (Aubert, 2004). L'une des principales caractéristiques des sociétés actuelles est symbolisée par la mobilité et surtout l'hypermobilité physique mais aussi virtuelle. Cependant, l'accès à la mobilité est inégalitaire (Urry, 2007). Tous les individus ne peuvent ou ne veulent pas être mobiles ou hypermobiles. Par ailleurs, la mobilité peut être volontaire ou forcée. Ainsi, l'hypermobilité qui correspond à une hypermobilité existentielle et identitaire, peut avoir pour conséquence une hypomobilité (Dervin, 2008b) que nous comprenons comme une immobilité qui se retrouve notamment dans le discours des individus mobiles, phénomène dont nous traiterons dans le chapitre V.

L'individu mobile, que nous pouvons également qualifier de postmoderne (Maffessoli, 2003) ou d'hypermoderne (Aubert, 2004), rencontre l'Autre dans le prisme de ses fantasmes et de ses imaginaires. Cette rencontre est donc asymétrique, façonnée par nos habitus (Bourdieu, 1979) et des savoir-faire acquis (Chauviré et Fontaine, 2003). La rencontre est également à associer à un autre concept celui de la domination, pour Chauviré et Fontaine « l'œuvre de Bourdieu [1998] est une sociologie de la domination et de la dénonciation de la domination, y compris et surtout là où selon lui elle est le plus cachée. L'opposition dominants/dominés structure toute sa vision du monde social » (Chauviré et Fontaine, 2003 : 33). Cette asymétrie est source de frustrations et de tensions que nous étudierons dans le chapitre V.

En ce qui concerne la mobilité académique l'étudiant, depuis le XVIIIème siècle, est une pièce majeure du plan économique des gouvernements et des Institutions d'Etudes

Supérieures. Le Conseil de l'Europe (2011)¹¹, recommande « une coopération plus étroite entre les établissements d'enseignement » car la mobilité à « des fins d'apprentissage peut aider à améliorer la qualité de l'éducation ». Cependant, Ballatore et Bloss (2008), qui différencient la mobilité académique spontanée de la mobilité académique institutionnalisée, ajoutent que « le programme Erasmus modifie peu les déséquilibres migratoires entre les pays » (Ballatore et Bloss, 2008 : 18) car les étudiants mobiles sont un « public [qui] apparaît globalement comme disposant de sérieux atouts sociaux » (ibid. : 34). Ces auteurs soulignent ainsi l'inégalité des chances face à la mobilité académique. Il semble que, conjointement à des volontés politiques et économiques de croissance, se retrouve au centre des enjeux de la mobilité académique l'individu qui doit notamment faire face à des rencontres plurielles et imprévisibles. Ainsi, l'individu mobile qui participe à un échange institutionnel et académique doit développer des compétences que nous tenterons de définir dans le chapitre suivant.

¹¹ Conclusions du Conseil sur la modernisation de l'enseignement supérieur. Disponible sur : www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs.pressdata/fr/educ/126376.pdf (consulté le 30 juin 2014).

Chapitre II. Quelles compétences à la mobilité ?

1. De la nécessité de former les individus avant le départ

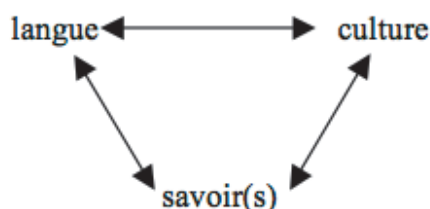
Abdallah-Pretceille (2008 : 224) souligne que les contacts ne suffisent pas « pour garantir une meilleure connaissance et une meilleure acceptation d'autrui ». De fait, Abdallah-Pretceille tout au long de son œuvre, ainsi que de nombreux chercheurs depuis, comme Jane Jackson (2013) par exemple, ont constaté la nécessité de se préparer à la mobilité. Abdallah-Pretceille (2003) précise que « l'expérience n'est un vecteur de formation que si elle est analysée à partir de savoirs [...] L'éducation relève et relèvera toujours d'un travail de réflexion, de distanciation, d'intégration dans un savoir plus large » (ibid. : 5). Par ailleurs, Anquetil (2006) souligne que toute action éducative est à différencier d'une action sociale et que celle-ci passe nécessairement par une théorisation des savoirs. « Aider » les individus à partir en échange ne suffit pas, un cursus doit prendre en compte la mobilité comme part intégrante des curricula avec des cours à ce sujet crédités. Anquetil (ibid.) recommande ainsi la mise en place de cursus officiels de préparation à la mobilité, qui par l'obtention de crédits, assertent d'une reconnaissance au niveau académique. Gohard-Radenkovic et Murphy-Lejeune (2008), quant à elles, nous préviennent que, concernant la mobilité académique, la didactique est un champ à construire et notent des carences institutionnelles en matière de formation au départ. Enfin, Aubert (2004) avertit le lecteur du besoin de s'armer pour « l'hypermodernité que nous traversons ».

1.1 Les dangers de l'approche culturaliste et essentialiste

Comme l'explique Adallah-Pretceille (1983 : 40), vis-à-vis de la mobilité, l'apprentissage ne peut être strictement linguistique¹², « Le culturel englobe le linguistique et le dépasse ». Narcy-Combes (2005) précise que la compétence linguistique, du domaine de la linguistique, est à rattacher à la compétence de

¹² Nous reviendrons cependant sur le rôle important des langues au sein de cette recherche, dans le chapitre V, lorsque nous traiterons du corpus, car un riche mélange de langues qui s'interfèrent y apparaît (anglais, français et chinois).

communication, du domaine de la sociolinguistique. Pour cet auteur, le langage qui nous sert à communiquer ne peut se dissocier de ses éléments physiques, la parole ou le discours, ni de ses différentes réalisations selon le contexte. Jean-Paul Narcy-Combes (2006) conçoit ainsi l'existence d'une « *relation transductive* » entre la langue, la culture et le(s) savoir(s) : aucun de ces concepts ne peut exister sans les deux autres, comme l'illustre le schéma suivant. (Source : Narcy-Combes, 2006).



Cependant, le concept de culture demande à être précisé pour une didactique de la mobilité, car si nombres de recherches traitent de la culture et des phénomènes associés : le *coping*¹³, la distanciation, les chocs culturels etc., Abdallah-Pretceille (2003) souligne les dangers de considérer la culture comme une entité figée dont on pourrait connaître une fois pour toutes les caractéristiques inhérentes. Abdallah-Pretceille recommande de dépasser une grammaire des cultures et de former les apprenants « à une connaissance non pas des caractéristiques, mais des phénomènes et des processus culturels : acculturation, assimilation, résistance culturelle, identité, métissage, dans leur dimension générique, comme l'anthropologie générative le décrit » (ibid. :15).

Pour Byram¹⁴ (2014), le terme *culturel* peut être considéré comme un héritage et une mémoire collective : « Le folklore est la mémoire des fondements séculaires d'une culture qui lui confère son originalité et son authenticité ». De surcroît, Byram (ibid.) précise que L'Histoire a une influence sur la culture et que le concept a varié au fil du temps. Par exemple, le mouvement romantique a fait converger les esprits vers une vision généralisée et essentialisée du terme. De nos jours, la culture, toujours selon Byram, correspond plus à une métanarration, un mode de vie, et relève du choix personnel d'un individu. De fait, selon Dervin (2008b : 229) : « Deux concepts viennent à l'esprit [des étudiants] quand le séjour à l'étranger est évoqué : culture et identité – surtout quand il

¹³ *To cope* en anglais, faire face à.

¹⁴ Autobiographie de rencontres interculturelles – www.coe.int/lang/fr (consulté le 30 mai 2014).

s'agit d'un premier séjour, comme c'est le cas pour un grand nombre d'Erasmus ». Toutefois Dervin précise que lorsque l'on associe le concept d'identité au culturel, un danger apparaît, celui de d'essentialiser l'Autre. Pour Holliday (2011), cette approche de l'Autre 'fixe' les cultures et les différences, et conséquemment, les stéréotypes deviennent l'essence même d'un individu. Auger (2013), quant à elle explique que ces stéréotypes sont des mises en scènes de la part des individus mais ne correspondent pas à la réalité. Elle (ibid.) reconnaît que lorsque nous rencontrons quelqu'un nous sommes tous dans une rencontre interculturelle car nous appartenons à des micro-cultures (sexe, âge, etc.). De plus, elle ajoute que même entre deux individus qui parleraient la même langue une rencontre, nouvelle, se met en place puisque que les deux interlocuteurs ne maîtrisent pas forcément la variété de registres utilisés par l'autre locuteur (ibid.). Selon Chiss (2013 : 112), la diversité est une composante de notre société et n'est pas réservée à la seule rencontre « avec un étranger ». Auger (2013)¹⁵ recommande de ne pas « culturaliser » les individus mais de plutôt regarder, en tant que chercheur, ou enseignant, les paramètres qui affectent le/un dialogue.

L'anthropologue U. Hannerz (1999) reconnaît lui que le terme culture apporte en son sein conflit et xénophobie. C'est pourquoi il recommande, comme d'autres chercheurs, de laisser ce terme de côté et préconise plutôt ceci : « *we would do better to keep a critical eye on the varieties of culturespeak both among ourselves and in society at large – and try to blow our whistles when usage seems questionable or even pernicious* » (ibid : 5). U. Hannerz (1999) ajoute que même si pour certains la tendance est au positivisme et à la célébration des différences, cela reste souvent un discours sur la culture. Il appelle à développer une autre approche, basée sur l'étude des changements, pour ne pas tomber dans le fondamentalisme culturel et un rapport dominé et de dominant entre différentes cultures.

A partir du travail d'Hannerz, Dervin (2008) propose en didactique de la mobilité d'étudier les « *culturespeak* » (Hannerz, 1999), soit les discours sur la culture et d'y apporter un regard critique afin d'en démontrer les limites. Maudlin, Sandlin et Thaller (2012), en analysant le documentaire « *Babies* » du réalisateur Thomas Balmes, nous présentent un exemple d'œuvre qui perpétue l'idéologie d'une culture spécifique,

¹⁵ Démarche interculturelle et contextes de classe plurilingues. Disponible sur stream.ac-creteil.fr/search.php?page=2&keyword=mercredis&type=videos (consulté le 22 août 2014).

américaine en l'occurrence, en ce qui concerne l'enfance. Les auteurs précisent que, même si Balmes déclare qu'il a essayé de ne pas comparer les différentes cultures, il en résulte un discours colonialiste qui sert à justifier les perspectives occidentales sur l'éducation issues d'une société de consommation. Les auteurs avancent le terme d'« impérialisme » pour décrire ce projet à priori éducatif¹⁶. Loomba (2005) avance qu'effectivement d'autres formes d'empires sont apparus suite à la globalisation actuelle et que ceux-ci ne correspondent plus aux anciens empires colonialistes conçus selon un découpage traditionnel : l'Europe contre le reste du monde. Nous traiterons du contexte de cette recherche qui se déroule à Hong-Kong dans le chapitre III. De même, le projet Cultura, de l'université MIT¹⁷ qui a pour objectif d'aider les étudiants à développer une compréhension des valeurs, attitudes, croyance et concepts inhérents à une autre culture, « *web based Intercultural project to help our students develop understanding of the values, attitudes, beliefs and concepts inherent in another culture* », se base sur l'étude et la comparaison des différences entre les cultures « nationalisées ». Si le but est de comprendre la façon dont les gens d'une autre culture interagissent, regardent le monde et organisent leurs pensées et leurs idées, l'approche de Cultura se fonde essentiellement sur la comparaison : « *One approach that seemed to us full of promise was to start with the idea of cultural comparisons* »¹⁸.

Or, Abdallah-Pretceille déjà en 1986 nous prévenait des dangers de la comparaison. Pour Loomba (2005) les comparaisons nous permettent soit de voir les similitudes, soit de voir les différences, le plus souvent en les exagérant. Ainsi, une approche par comparaison se trouve figée et devient alors essentialiste, culturaliste si nous traitons de comparaison des et par les cultures. Adallah-Pretceille (1986) insiste sur le besoin de comprendre au lieu de connaître, point clé sur lequel nous reviendrons en aval de ce chapitre. Notons ici que l'essentialisme ne catégorise pas les individus seulement de par la culture d'appartenance. En effet, ce phénomène de réduction de la définition de l'Autre et de soi-même touche également à la question du genre et de bien

¹⁶ A noter, que les auteurs de l'article reconnaissent qu'ils apprécient le documentaire et que leur objectif n'est pas de critiquer la qualité de celui-ci mais "*to explore the educational moments that exist in the film through everyday practices of consumption*". (Maudlin, Sandlin et Thaller, (2012 : 216).

¹⁷ <http://cultura.mit.edu/home/what-is-cultura/> (consulté le 15 août 2013).

¹⁸ <http://cultura.mit.edu/home/what-is-cultura/> (consulté le 15 août 2013).

d'autres catégorisations. Heine (2014)¹⁹ déclare : « deux grandes approches s'opposent aujourd'hui sur la question du « genre » : d'une part, les perspectives « différentialistes », qui postulent l'existence de différences innées entre les sexes sur le plan des comportements, des préférences et des aptitudes. D'autre part, les courants « constructivistes²⁰ », qui avancent l'idée d'une construction sociale des catégories de « féminin » et de « masculin ». [...] Les constructivistes refusent tout essentialisme ». Essentialisme qui selon la politologue se retrouve dans le champ de la politique. Heine (ibid.) souligne que « l'approche différentialiste même bienveillante, continue d'enfermer les femmes dans des clichés et des attentes d'une étroitesse potentiellement étouffante » [...] des carcans symboliques, afin de mieux les contrôler ». Nous reprenons le même constat quant au culturalisme qui sous des apparences bienveillantes, comprendre la culture étrangère pour mieux s'adapter ou pour mieux communiquer avec son interlocuteur, porte les dangers d'une stigmatisation et d'un rejet des individus différents, étrangers.

1.2 L'individu complexe

Comme nous en avons traité dans la section précédente, Maudlin, Sandlin et Thaller (2012), en utilisant les termes « *western* » et « *imperialism* », révèlent le besoin du réalisateur Thomas Balmes d'uniformiser des nations, des groupes, ou des individus lorsqu'il traite de son documentaire *Babies*. Le tournage, de quatre familles filmées, présente au spectateur un scénario qui tend à catégoriser et à montrer une vision simplifiée du découpage du monde, en primitif (les enfants sont nus et jouent par terre avec des animaux) versus civilisé (les familles américaines habillent leur enfant, surveillent leur enfant). Holliday (2011) traduit ce phénomène par une « occidentalisation » (« *westernization* » en anglais dans le texte) des concepts. Pour cet auteur, l'ouest, c'est à dire la partie occidentale du monde, en opposition à la partie orientale, a tendance à universaliser son approche intellectuelle en appliquant ses concepts à d'autres contextes, alors que ceux-ci ne représentent qu'un possible dans le

¹⁹ http://www.lemonde.fr/idees/article/2014/03/07/les-femmes-et-la-politique-depassons-l-essentialisme_4379580_3232.htm (consulté le 7 mars 2014).

²⁰ Nous avancerons les avantages d'une méthodologie constructiviste en didactique de la mobilité dans le chapitre IV.

champ des possibilités. Il est dit (ibid. : 3) : « *the deep narrative of an idealized western self has penetrated everyday life and lead to a demonization of the non-western other* ». Ce chercheur veut dépasser cette conception, du « centre » et de la périphérie, au niveau des nations et des cultures. Nous y reviendrons dans le chapitre V mais notons ici que Dervin (2015) souligne que le même phénomène d'uniformisation et d'ethnocentrisme se retrouve à l'Est du monde. Dervin (2015) remarque ainsi que les termes, Occident et Orient, ne révèlent pas la complexité liquide des perspectives en jeu notamment pendant les rencontres interculturelles. De même, Holliday (2011) précise que toute approche qui restreint l'individu aux particularités d'une nation et de ses ressources culturelles n'est pas représentative d'une entité beaucoup plus complexe. Quant à Hannerz (1999 : 11), il développe la notion de biographie personnelle et précise que « *if there is an « integrated whole, it may be quite an individual thing. Under such circumstances, people may well value some parts of these personal repertoires more highly than others, identify themselves particularly in terms of them, and identify in collective terms more strongly with those other people with whom they share them* ». De fait, se créent, en contexte, **des bulles** (Dervin, 2008b : 135), des communautés crochets (Bauman, 2004). Se retrouve également l'idée de construction, à un moment, avec l'Autre, de notre subjectivité, comme vu en amont et défini par Kramsch (2013). Ainsi, Maudlin, Sandlin et Thaller (2012 : 215), soulignent que pour le documentaire *Babies*, le réalisateur aurait dû étudier les habitudes de consommation de parents vis-à-vis de leur enfant, en s'orientant vers : « *[...] the social and political context of consumerism, and focus on power, gender, race, and class [...] related to both consumption practices, and the curriculum of consumption* » au lieu de : « *Unquestioningly accepting the « common sense » explanations of consumer culture, early childhood, and parenting that often emerge from a market ideology* ». Maudlin, Sandlin et Thaller (ibid.) soulignent l'importance de ne pas expliquer les comportements des parents par leur appartenance à une culture mais plutôt vis-à-vis d'un contexte social et politique de consommation. Ces auteurs (ibid.) recommandent de se centrer plutôt sur les rapports de force et de pouvoir, le genre, les classes sociales etc. pour une analyse d'un fait sociétal.

En définitive, nous constatons donc que l'approche des individus peut donc s'aborder au niveau du genre, des groupes d'affiliation dans un contexte²¹ politique et

²¹ Nous traiterons des institutions et du contexte dans le prochain chapitre (cf. chapitre III).

social spécifique. Morin (2006) avance l'exigence d'une éthique de la complexité dont les sources seraient la solidarité et la responsabilité. Pour le sociologue, la compréhension en est le point crucial : « Si nous ne sommes pas capables de nous comprendre les uns les autres, pas seulement entre gens de cultures, de religions, d'ethnies étrangères, mais même aussi dans nos universités, dans nos relations de famille entre frères, sœurs, parents etc. si donc nous ne sommes pas capables de faire des progrès dans la compréhension d'autrui et ces progrès, nous ne le cachons pas, sont difficiles), le pire est à craindre » (ibid. 10). L'auteur avance l'existence d' « obstacles psychologiques, dans notre capacité de nous mentir à nous-même [...] mais aussi les obstacles culturels quand une culture se referme sur elle-même, s'auto-glorifie et en arrive à mépriser les autres cultures » (ibid.). Nous avons la tendance à simplifier ce qu'est l'Autre sans vraiment chercher à le comprendre en pensant que nos groupes d'appartenance détiennent « la vérité ». Nous en déduisons que la didactique de la mobilité appelle à la didactique de la complexité (voir la didactique complexe de Puren, 2006), comme pour beaucoup de phénomène en sciences sociales lorsqu'il est difficile de limiter les paramètres de recherche notamment lorsque nous étudions l'individu/sujet, et qu'afin d'accéder à une didactique de la compréhension, et de nous positionner en tant que chercheur, il nous est requis d'aborder les champs du pluri, du multi et de l'inter.

2. Précisions conceptuelles et terminologiques

En didactique de la mobilité, la variété de termes, de leur définition et de leur utilisation pose problème au chercheur (Dervin, 2012). La langue, la culture, le pluri, le multi, l'inter, la communication et la compréhension, sont autant de termes qui pourraient être associés à la mobilité. De fait, si nous observons le sommaire de la revue *Synergies Chine* (2009), intitulée « littérature, langue et didactique », nous notons que certains articles traitent du plurilinguisme, de compétence de communication interculturelle et d'une France multiculturelle. Nous observons ici une multiplicité des termes utilisés, des préfixes et suffixes qui nécessitent un éclaircissement.

2.1 L'éducation multiculturelle

Abdallah-Pretceille (1999) note que le multiculturalisme est un modèle anglo-saxon des années soixante, lorsque qu'aux Etats-Unis, l'organe politique du pays, voulait « intégrer » les minorités et reconnaître la « composition plurielle du tissu social » (ibid. : 25). L'idée était de donner la possibilité à tout individu d'appartenir à une communauté autre que celle dominante. Abdallah-Pretceille (ibid.) précise qu'en ce qui concerne l'éducation multiculturelle, celle-ci a la volonté d'intégrer dans les curricula la diversité que composent les élèves. L. Jackson (2013) avance que l'approche multiculturelle a notamment été développée par J. Banks, aux Etats-Unis. Banks (1999), qui revendique l'égalité pour tous dans le système éducatif, recommande 5 dimensions pour une éducation multiculturelle. Tout d'abord une représentation des diversités, une construction du savoir qui implique tous les partis en présence, une réduction des préjugés et enfin une pédagogie qui tient compte des différents besoins et intérêts des étudiants (L. Jackson, 2013). Cependant, L. Jackson (ibid.) note ici les dangers de se centrer sur les « différentes cultures » d'apprentissage des élèves : « Est-ce qu'un chinois apprend différemment d'un français ? »²². L. Jackson (ibid. : 101) constate donc des critiques qui peuvent être adressées à l'approche multiculturelle « *Changing textbook images does not itself make society more inclusive, safe, or fair for disadvantaged social groups* ». L'éducation multiculturelle simpliste ou comparative ne représente pas la réalité instable et dynamique du terrain au sein même des communautés mobiles. Ainsi, pour certains, le multiculturalisme catégorise les groupes et les différencie. A cet égard, Hannerz (1999), critique le multiculturalisme car pour cet auteur ce courant s'attache aux frontières et se fonde sur le phénomène de séparation. De même, Abdallah-Pretceille (1999) nous prévient des dangers de la surdétermination par rapport à un groupe d'appartenance. Nous faisons partie de plusieurs communautés et ce lien est plus ou moins stable mais en aucun cas fixe ou solide. Nous avons évoqué le fait en amont que l'époque actuelle d'hypermobilité nous requiert d'être flexible, souple, liquide, ce qui implique de l'instabilité et du changement (Dervin, 2013). Un individu peut s'appuyer par exemple sur d'autres langues que sa langue maternelle pour communiquer.

²² Nous reviendrons sur ce problème de la stigmatisation de l'apprenant chinois dans le chapitre III.

2.2 L'éducation interculturelle

L'approche interculturelle apparaît en Europe dans les années 70 également par souci d'intégrer les nouveaux arrivants. Par rapport au multicultural, l'interculturel s'attache à concevoir les individus qui interagissent et qui communiquent. Pour L. Jackson (2013), l'éducation interculturelle n'est pas un modèle de substitution à l'éducation multiculturelle mais offre la possibilité de compléter une gestion des minorités et des discriminations par la préparation aux conditions de terrain via le dialogue interculturel considéré comme asymétrique. Toutefois, L. Jackson (ibid.) remarque que, comme pour le multiculturalisme, l'approche interculturelle a tendance à être mise en place par les organismes politiques comme une méthode d'assimilation des différences, le groupe minoritaire devant se « fondre » aux exigences linguistiques, religieuses, sociétales du groupe dominant. Nous verrons dans la partie I, Chapitre III, que c'est le cas en France.

Cependant, notons que l'approche interculturelle est sujette à de nombreuses critiques. En effet, Adallah-Prerceille (1999) remarque qu'en ce qui concerne l'éducation interculturelle, comme pour l'approche multiculturelle, il y a, là aussi, le plus souvent une surdétermination, cette fois-ci des variables culturelles, ce qui peut s'apparenter à un déterminisme qui serait culturaliste. Les traits culturels sont instrumentalisés, manipulés alors que pour Adallah-Prerceille (ibid.) les individus ne peuvent se résumer à leur nationalité et l'intérêt est d'étudier la rencontre qui a lieu entre ces mêmes individus. Jackson (2013) remarque que l'approche interculturelle est appropriée, notamment en éducation, si celle-ci révisé le concept de culture comme n'étant pas essentialiste ou statique, ce que recommande également Abdallah-Prerceille citée en amont.

3. Pour une « interculturalité renouvelée » (Dervin, 2012)

Dervin et Layne (2013 : 2) utilise le terme d'interculturalité et le définit comme : « *A renewed idea of interculturality, which takes place between multifaceted individuals in relation to historicity, intersubjectivity, and interactional contexts* ». L'interculturalité se déroule entre des individus aux différentes facettes en relation avec leur histoire

personnelle, leur subjectivité qui dans la relation se co-construit en une intersubjectivité dans un contexte d'interaction entre ces mêmes individus. L'objectif est donc d'analyser les instrumentations et les manipulations faites de la culture par des individus à un moment donné, dans un contexte donné car ces phénomènes sont mouvants comme l'identité qui se joue à chaque interaction (Dervin, 2012).

En somme, l'approche interculturelle renouvelée nous permet d'étudier les rencontres au-delà des façades et d'analyser les représentations qui sont présentes dans le discours des individus à un moment donné, dans un contexte donné. Les rencontres²³ interculturelles semblent être, de fait, au centre de la mobilité et de l'interculturalité renouvelée. De Nuchèze (2004 : 11) définit cette rencontre comme : « un espace de conduites socio-langagières et de comportements communicatifs ancrés dans des cadres socio-cognitifs manipulables à l'infini et reliés sur le mode du couplage flou ». Le « couplage flou » représente l'association contextuelle entre des interactions à un moment donné et les constructions sociales sous-jacentes (Goffman, 1988). De Nuchèze (2004 : 11) ajoute : « les acteurs de ces rencontres peuvent y être hétérophobes et/ou xénophiles à des degrés divers, jamais indifférents : les dimensions affective et évaluative de cette rencontre sont donc postulées²⁴ ». De Nuchèze cite Memmi (1982 : 116) afin de définir l'hétérophobie comme « le refus terrifié et agressif de l'Autre²⁵ ». De Nuchèze développe également le concept de la territorialité à celui de la rencontre interculturelle, en apportant trois phénomènes constitutifs : la coopération (se décentrer), la confrontation (réguler son agressivité) et l'émotion qui envahit la rencontre. À noter que, selon nous, le dialogue interculturel (Phipps, 2013) fait également partie de l'interculturalité renouvelée. Pour Phipps (ibid.), le dialogue permet une démarche éthique et responsable et peut apporter des solutions pour la paix en zones de guerre. Les individus doivent trouver un compromis et reconnaître la diversité de l'Autre sans « résumer » celui-ci à des traits culturels généralisant. Ainsi pour l'auteure, un espace pour communiquer doit être créé. Nous considérons donc que « l'interculturalité renouvelée » (Dervin, 2012) qui prend en compte l'individu, ses identifications, son histoire, et sa subjectivité correspond aux objectifs de cette recherche et au-delà, notre objectif est de pouvoir favoriser une

²³ Comme nous en avons discuté dans le chapitre I de cette même partie.

²⁴ Préceptes discutés dans la deuxième partie : Agencement de la recherche et résultats.

²⁵ De même, l'hétérophobie servira à notre analyse du corpus.

rencontre « éthique » entre étudiants qui auront appris à « trouver des compromis » dans leur relation à l'Autre²⁶.

Ainsi, si plusieurs approches existent vis-à-vis de la mobilité, des migrants et de la gestion des flux migratoires, si l'approche interculturelle, que nous retenons pour cette recherche, est polysémique et si nous devons préparer les étudiants à la mobilité, comme justifié en amont de cette partie, quels modèles existent en recherche lorsque qu'il s'agit de former et d'éduquer²⁷ à la mobilité?

4. Exemples de modèles de formation et d'éducation à la mobilité académique

Plusieurs modèles sont ici présentés, alphabétiquement, selon leurs apports et contributions à l'approche interculturelle et comme source d'inspiration pour cette recherche.

4.1 Le modèle proposé par Mathilde Anquetil

4.1.1 Fondements

Pour Anquetil (2008 : 236), afin d' « échapper aux régressions vers des représentations mythologiques d'un passé révolu », il est recommandé de créer « un nouvel espace de communication » (ibid. : 237) où « la présence de l'autre induit une crise réflexive amenant les deux partenaires à passer d'une appartenance culturelle fondée sur l'évidence des références partagées à une construction active ». Pour cela, Anquetil (ibid. : 239) souligne l'importance d'une intervention « à un niveau universitaire et propose un parcours d'approfondissement de compétences interculturelles correspondant à des critères de formation académique et ouvrant à une reconnaissance officielle par crédits ». Notons ici l'importance de ce modèle de préparation à la mobilité académique

²⁶ Cf. chapitre IV.

²⁷ Nous préciserons ces deux termes ultérieurement, chapitre IV.

dans un contexte d'études supérieures et qui est une recherche-action à l'université de Macerata, en Italie. La préparation pré-mobilité mise en place s'appuie sur des « protocoles formatifs spécifiques », par le travail d'écriture, l'exploration et le métalangage conceptuel (Anquetil, 2008 : 239). Les étudiants sont ainsi amenés à réfléchir sur leur nouveau statut d'étranger en mobilité et à s'interroger sur les représentations qui préexistent entre les nations et qui influencent les relations entre les individus. Pour Anquetil, l'analyse explicite des moyens d'investigation du réel correspond aux critères d'une formation académique. Les apports de ce modèle sont aussi pertinents au niveau des critères d'évaluation, l'axe étant orienté vers des compétences manifestées et un niveau seuil. Pour Anquetil (ibid. : 249), l'objectif est d'évaluer le travail effectué pour l'obtention des crédits²⁸.

Tableau 2. Récapitulatif de ce modèle de formation (*Source : Anquetil, 2008*)

Public visé	Objectifs	Compétences visées	Activités	Evaluation
Étudiants en éducation dans une université en Italie qui partiront en mobilité académique	Créer un espace réflexif de communication et de rencontres. Se former à la communication et à la dynamique interculturelle. Prendre conscience de l'état des relations et des relations entre le pays de départ et celui d'arrivée. Réflexion sur le nouveau statut d'étudiant mobile Répondre aux critères d'une formation académique	Compétence interculturelle Métalangage conceptuel Travail d'observation méthodique Réflexion sur le discours Penser le voyage par le récit Observation participante et réflexion sur l'observation participante Analyse explicite de ses propres moyens d'investigation du réel	2 stages intensifs d'environ 2 semaines 40 heures de formation enquête socio-ethno-méthodologique ou tenue d'un journal de bord autobiographique à l'issue du séjour écriture réflexive sur la rencontre et l'altérité lecture critique des documents culturels	Savoir Savoir-faire Compétences Relevé de compétences manifestées Évaluation du travail effectué

²⁸ Nous reviendrons dans la dernière section de ce travail de doctorat sur la problématique de l'évaluation des compétences interculturelles.

4.2 Le modèle proposé par Fred Dervin

4.2.1 Fondements

Dervin, principalement depuis 2006 notamment en Finlande, a beaucoup œuvré pour développer la recherche en mobilité académique et pour renouveler l'approche interculturelle en allant au-delà des impostures dans le monde professionnel, académique, dans les discours des médias etc. Ce modèle nous semble fondamental car il a comme objectifs de formation (Dervin, 2008a : 243) : « La nécessité d'apporter des outils de réflexion aux étudiants en mobilité [...] pour s'interroger sur leur moi (et sa diversité), l'autre et le même, l'étrangeté (on ne peut pas devenir un autre culturel imaginé) ». Trois étapes sont nécessaires à la formation des étudiants et au développement de compétences protéophiles qui consistent à déconstruire le monde et la vision que nous en avons afin d'être réceptif et ouvert à toute nouvelle forme de réalité qui pourrait se présenter (Dervin, 2006). Tout d'abord : « se déconditionner », c'est à dire déconstruire nos représentations et étudier comment nous nous percevons et percevons l'Autre, comment nous négocions, construisons et co-construisons les représentations de l'Autre dans des contextes différents : les médias, sur Internet (forum de discussion etc.), dans le monde publicitaire, dans les conversations de tous les jours, dans les approches ethnographiques, etc. Deuxièmement, l'analyse du discours et la linguistique pragmatique sont pour Dervin deux outils essentiels à l'acquisition de la compétence protéophile. Enfin, la troisième étape consiste à sensibiliser les étudiants aux effets des médias qui influencent notre conception du monde qui nous entoure et notre relation à l'Autre (Dervin, 2007d). Comme Bauman (2000), Dervin (2006) désire que l'individu dépasse sa vision solide du monde afin de s'armer face à la liquidité de notre société, actuelle, hypermoderne. Trois démarches sont donc nécessaires au processus de déconditionnement (Dervin, 2006) :

- Analyser ses expériences passées
- Observer et conceptualiser les différents processus impliqués dans la rencontre à l'Autre
- Expérimenter son environnement via une approche sociologique et anthropologique

Pour réaliser ses objectifs de formation Dervin (2006) propose deux sortes d'activités, in vivo (en dehors de la classe) et in vitro (en classe) :

1. Les étudiants discutent et analysent les différentes formes de l'étranger et le paradigme de notre monde hypermoderne et liquide via des remue-ménages, des documents authentiques, des données historiques, sociologiques et anthropologiques, notamment à travers l'étude des médias et des représentations ainsi véhiculées.
2. Les étudiants expérimentent sur le terrain et théorisent leur propre vécu de l'environnement.

Dervin a également collaboré avec d'autres auteurs pour un modèle toujours évolutif qui s'est enrichi de nombreux apports. Par exemple, Barbot & Dervin (2011) qui proposent de sensibiliser les étudiants à la rencontre avec l'autre et de mettre en place un processus de transformation et d'autonomie à travers celle-ci. Ces deux auteurs revendiquent des choix pédagogiques clairs et proposent « trois facteurs spécifiques qui caractérisent un dispositif autonomisant facilitant la rencontre » (ibid. : 10) :

- L'activation de l'expérience et le retour sur l'expérience
- La confrontation dynamique au groupe et au collectif
- La simulation et l'action pour apprendre à agir-réagir

La notion d'autonomie est reprise et discutée par Dervin & Badrinathan (2012 : 7) qui souligne l'importance de « mettre fin à l'autonomie individualiste et acontextuelle ». Être autonome ce n'est pas être individualiste mais savoir s'adapter à un contexte particulier à un moment donné.

Autre apport : la didactique de l'imaginaire de Dervin, Auger & Suomela-Salmi (2009). Ces auteurs recommandent une prise de conscience des imaginaires interculturels nécessaires à la dialectique apprentissage-enseignement mais problématiques à l'acquisition de compétences. En effet, ces auteurs précisent qu'un certains nombres d'imaginaires sur la mobilité sont en fait acceptés en tant que vérités par les étudiants (Dervin, 2008a) et les professionnels de l'éducation (Dervin, 2014). Dervin identifie plusieurs imaginaires dans le discours d'étudiants partis en échange par rapport à la compétence interculturelle acquise et le concept d'identité : la mobilité permet de trouver

qui nous sommes, la mobilité nous permet de devenir l'Autre (le Français, le Chinois etc.), la mobilité nous permet d'apprendre et de rencontrer d'autres cultures, la mobilité nous permet de nous débarrasser de nos stéréotypes.

Le modèle proposé par Fred Dervin se rapproche de l'anthropologie renouvelée qui pour Abdallah-Pretceille (2003) est la « nouvelle » anthropologie qui a apporté une nouvelle conception de la culture en la concevant comme un processus n'ayant pas une structure fixe mais se définissant par rapport à ses inconstances en contexte selon les interactions des individus.

Tableau 3. Récapitulatif de ce modèle de formation (*Source : Dervin et Hahl, 2014*)

Public visé	Objectifs	Compétences visées	Activités	Evaluation
Etudiants en éducation dans un programme en Finlande (Université de Helsinki)	Rencontrer l'altérité : l'Autre différent. Se préparer à la liquidité postmoderne	Compétence interculturelle : selon les principes de l'Interculturalité renouvelée. Adopter un esprit critique vis-à-vis des concepts de : la culture, l'acculturation, l'identité, la rencontre. Concevoir l'instabilité comme mode de référence au monde.	Un Portfolio pour accéder à l'acquisition de la compétence interculturelle Essais réflexifs sur des rencontres interculturelles Cours en éducation multiculturelle Groupes centrés de discussion entre les étudiants Analyse du discours et linguistique pragmatique	Formative

Ce modèle nous interpelle car la didactique de l'imaginaire nous semble pertinente pour notre recherche qui s'intéresse aux représentations et aux imaginaires présents dans le discours des étudiants en situation de mobilité. De plus, cette approche s'appuie également sur l'analyse du discours et la linguistique pragmatique dont nous nous inspirons pour aller au-delà des mots afin d'analyser « en profondeur » le discours des étudiants faisant partie de notre corpus.

4.3 Le modèle proposé par Jane Jackson

4.3.1 Fondements

De même, de nombreux autres chercheurs proposent de travailler avec la narration, comme par exemple J. Jackson²⁹ (2004). Byram et Feng (2006 : 8) précisent que : « *Jackson, like Lam, focuses on ethnography. She also places emphasis on the evaluation of the experience of her student* ». En effet, J. Jackson (2008, 2010) étudie l'acquisition de la langue seconde et du développement interculturel d'étudiants de l'université chinoise de Hong-Kong (CUHK) qui partent en séjour à Hong-Kong. L'auteure cherche à enquêter sur les perceptions des étudiants-voyageurs par rapport à leurs expériences de mobilité « courte ». Elle souligne (2013) l'intérêt de développer des activités de terrain pour que les apprenants puissent observer et analyser les interactions qui ont eu lieu avec les Hôtes d'accueil. Ainsi, elle (ibid.) propose de mettre en place pour les étudiants des entretiens semi-dirigés, des questionnaires *IDI* (*The Intercultural Contact Questionnaire* qui mesure la sensibilité interculturelle avant, pendant et après le séjour), un journal de réflexion (avant et pendant le séjour), des prises de notes de la part des étudiants en contexte (observations ethnographiques). J. Jackson (ibid.) précise que cette approche tend à développer chez l'étudiant une réflexion critique et qu'il est nécessaire d'organiser au retour du séjour des « *debriefing* » et des sessions où le groupe peut discuter afin d'analyser les attentes de départ et les résultats. J. Jackson propose de commenter les situations de communication interculturelle du séjour selon de multiples perspectives. Il est important pour J. Jackson (2012), comme nous l'avons déjà vu précédemment au début de ce chapitre II, d'intégrer des cours crédités dans les curricula pour préparer les étudiants à la mobilité et pour que ceux-ci « récoltent les bénéfices d'interactions interculturelles ». Elle déplore aussi le fait que certaines institutions de nos jours ne procurent pas ou que de courtes préparations à la mobilité académique qui se concentrent principalement sur la logistique, la sécurité, des problèmes de bourse et de transfert de crédits.³⁰ Elle reconnaît cependant que, comme elle, d'autres enseignants et institutions ont créé des cours intensifs, crédités et mis en place avant la mobilité pour

²⁹ Qui enseigne à Hong-Kong : notre contexte de recherche.

³⁰ Nous faisons le même constat en ce qui concerne les institutions d'études supérieures à Hong-Kong, (cf. chapitre III).

mieux « outiller » les étudiants. Son objectif en tant que chercheur est d'améliorer chez les étudiants la communication interculturelle pour aller vers une identité « plus ouverte » et une citoyenneté interculturelle.

Tableau 4. Récapitulatif de ce modèle de formation (*Source : J. Jackson, 2006*)

Public visé	Objectifs	Compétences visées	Activités	Evaluation
Étudiants, de l'Université Chinoise de Hong-Kong, qui étudient une majeure en Licence d'anglais	-Améliorer les compétences en anglais (l'anglais académique et l'anglais pour les interactions sociales) Développer une compétence en communication interculturelle	Cadre théorique Byram 1997 : - changement d'attitude - compétences d'observation et de découverte - connaissance sur la culture - compétence à inter-agir - développement de l'éveil critique aux cultures	Séminaires en littérature et en Linguistique appliquée Enquête ethnographique Cours d'été en Angleterre avec des activités de terrain en recherches ethnographiques	Cours crédités et intégrés dans le curriculum du programme <i>Special English Stream</i>

La mise en place d'un cours crédité dans le curriculum d'une université est un fait très important pour la reconnaissance et le développement d'une didactique de la mobilité. J. Jackson œuvre depuis de longues années pour que les institutions d'études supérieures acceptent et mettent en place des formations à la mobilité notamment à Hong-Kong notre contexte de recherche, (cf. chapitre III).

4.4 Le modèle proposé par Prue Holmes

4.4.1 Fondements

Pour Prue Holmes (2008), qui a également opéré dans le contexte de Hong-Kong, la classe est un lieu où de nombreux défis sont à relever dont la communication interculturelle. Enseignante-chercheuse, Holmes désire développer en classe de positives relations entre les étudiants et l'enseignant afin de faciliter le dialogue ainsi que la co-construction de l'apprentissage. L'objectif est de prendre conscience de soi et de l'autre et

d'acquérir des compétences interculturelles pour être capable de communiquer, d'interagir et de prendre en compte les différentes perspectives qui prennent forme pendant l'interaction. Le but est donc de favoriser la réflexion et l'analyse de ses propres compétences interculturelles (Holmes & O'Neil, 2010). Holmes & O'Neil (ibid.) ajoutent que cela nécessite une médiation entre soi et les autres, d'où une préparation et un contexte pédagogique. Ainsi, ils reconnaissent que l'« auto-ethnographie » offre une approche appropriée pour faire émerger et capturer l'expérience, les réactions, les émotions et les réflexions qui émergent lors d'une rencontre interculturelle. Ils définissent quatre étapes pour l'acquisition de compétences : le « *PEER model* » :

1. *Prepare* : réfléchir sur la culture de l'Autre.
2. *Engage* : interagir en contexte.
3. *Evaluate* : analyser les concepts clés opérant pendant la rencontre.
4. *Reflect* : Ecrire sur/à propos de ses prises de notes ethnographiques, de ses expériences et se découvrir.

Tableau 5. Récapitulatif de ce modèle de formation (*Source : Holmes et O'Neil, 2010*)

Public visé	Objectifs	Compétences visées	Activités	Evaluation
- Etudiants d'une école de commerce en Nouvelle-Zélande. - Cours avancé de communication interculturelle.	- Comment les étudiants peuvent prendre conscience de leur apprentissage. - auto-évaluer leur propre compétence interculturelle. - mieux comprendre la culture de l'Autre.	- Compétence de communication interculturelle. - Cadre théorique : le modèle de Byram : 5 savoirs. (1997) - Les savoir-être. - Les savoir sociaux. - les savoir-comprendre. - Les savoir-apprendre et faire. - les savoirs s'engager.	- <i>PEER model</i> - Recherche et rapport ethnographique (écrit ethnographique). - auto-analyse ethnographique.	Auto-évaluation multi-dimensionnelle

Notons que selon ce modèle la rencontre interculturelle est empreinte d'émotions conscientes ou inconscientes et que l'objectif est d'en prendre conscience via une analyse. Nous verrons plus amplement en aval de ce chapitre que l'apprentissage requiert un recul, une distanciation (J-P. Narcy-Combes, 2005) et que donc une compétence à la mobilité

mobilise des capacités à « sortir » de son discours et de la rencontre « fantasmée ». Holmes et O'Neil (2010 : 21) ajoutent que bien que les étudiants soient des « apprentis-ethnographes », ils ont néanmoins, via le processus de narration à l'écrit, « exposé » leurs autoréflexions.

Le modèle de Holmes est développé par Holmes, Bavieri et Ganassin (2015) qui rappellent l'importance de préparer les étudiants mobiles avant l'expérience de mobilité. Pour ce faire ils proposent d'évaluer les perspectives d'enseignants et d'étudiants vis-à-vis de matériel visant à former les étudiants à une compréhension de l'interculturel. Le corpus est formé d'un groupe d'étudiants faisant partie du programme d'échange Erasmus qui seront familiarisés avec des concepts tels que : les stéréotypes, l'altérité et l'essentialisme. Cette étude fait partie d'un plus ample projet IEREST (*Intercultural Education Resources for Erasmus Students and their Teachers*) dont l'objectif est de créer du matériel visant à former les étudiants à l'interculturel avant, pendant et au retour. Les activités d'apprentissage portent sur les rencontres réelles des étudiants mais aussi sur des rencontres improvisées ou encore celles d'autres personnes. Holmes, Bavieri et Ganassin (2015 : 17) définissent une rencontre interculturelle comme des :

« Interaction (verbal and nonverbal) between two or more people in situations (not necessarily countries) where they may perceive each other to have different background (cultural, linguistic, geographical, etc.) and where these differences are salient and affect the nature of interaction ».

La rencontre interculturelle est non seulement au centre de ce modèle mais, de plus, elle n'est pas définie par rapport à des individus de nationalités différentes mais par rapport à des individus qui proviennent de différents groupes d'appartenance, ce que nous étudions également pour la présente recherche. Notons également le rôle des enseignants qui participent aussi au processus de réflexivité vis-à-vis du matériel de formation ce qui, et nous en discuterons dans le chapitre V, semble être un point que nous pourrions développer dans notre contexte de recherche.

4.5 Le modèle proposé par Muriel Molinié.

4.5.1 Fondements

Aux vues d'autres approches, il est à noter que certains chercheurs préconisent l'analyse narrative pour aborder la mobilité. Par exemple, Muriel Molinié (2004, 2008) propose un journal d'apprentissage aux étudiants afin que ceux-ci retracent leur parcours pour apprendre. Au travers de l'écriture réflexive, Molinié cherche à comprendre les processus d'acquisition d'une langue en contexte exolingue, soit l'immersion des étudiants en France pendant un séjour Erasmus, selon une approche appartient au courant de l'anthropologie narrative (Molinié, 2008). Cette auteure souligne qu'il y a « une demande sociale d'augmenter toujours plus dans et à travers le langage [...] les apprentissages, les savoirs expérientiels et les savoirs théoriques » (2006 : 82). Molinié reconnaît la fonction formatrice de la production dialogique de l'histoire de vie ainsi que la relation discursive au partenaire « que celle-ci soit réelle, imaginée, individuelle ou collective » (2006 : 69) ; elle ajoute que l'anthropologie réflexive permet de prendre conscience de sa propre culture et de faire face à notre société actuelle et qu'il est préférable que l'individu sache narrer sa vie dans une variété de langues pendant les mobilités « culturelles » vécues au travers des rencontres. L'individu acquiert ainsi des compétences afin de « tisser et retisser des liens (narratifs, dialogiques et sociaux) qui, seuls, lui permettent d'éprouver et de développer son humanité » (2006 : 66).

Tableau 6. Récapitulatif de ce modèle de formation (*Source : Molinié, 2004, 2006 et 2008*)

Public visé	Objectifs	Compétences visées	Activités	Evaluation
Étudiants en séjours Erasmus en France	Expliquer les enjeux sociaux à l'acte d'apprendre Tisser et retisser des liens entre les individus Eprouver et développer son humanité	Compétence de narration Compétence en langue étrangère Compétence à apprendre tout au long de la vie Savoirs expérientiels Savoirs théoriques	Récit narratif (comment sont vues les interactions) Présentation à l'oral	L'enseignante note l'ensemble des productions selon des critères négociés avec le groupe

Nous notons ici l'intérêt d'un modèle axé sur une analyse réflexive. Notre approche pour la mise en place de cette recherche est également basée sur la réflexivité et la prise de conscience de nos schémas discursifs. De plus, l'accent porté sur la co-construction du discours selon une perspective dialogique des interactions entre les individus correspond à l'orientation que nous avons prise afin de recueillir et d'analyser nos données. Nous verrons également dans la partie I chapitre IV que lorsque nous avons mis en place notre propre formation à la mobilité académique, nous nous sommes appuyée sur l'approche constructiviste afin que les participants coopèrent et co-construisent ensemble les compétences visées.

4.6 Synthèse

De nombreux modèles de formation sont ainsi disponibles en didactique de la mobilité et les activités de classes ou en contexte sont diverses et variées : la simulation, les jeux de rôle, les essais, l'auto-analyse, les exercices ethnographiques, etc. (Dervin et Liddicoat, 2013). J. Jackson (2012), quant à elle, constate que de plus en plus des recherches qualitatives de petite échelle se mettent en place³¹ et souligne que l'analyse du discours est de plus en plus utilisée par les chercheurs car celle-ci donne des indications très importantes pour les organisateurs d'échange, (cf. notre recherche, partie II). Dervin et Liddicoat (ibid.) regrettent qu'en enseignement des langues, la problématique de l'éducation interculturelle soit souvent abordée via le concept de culture ou d'identité car en définitive, comme nous l'avons souligné en amont de ce chapitre (paragraphe 1.1 Les dangers du culturalisme/essentialisme), il est risqué, pour un humanisme du divers (Abdallah-Pretceille, 2003), de mettre en place des approches axées sur la comparaison des cultures d'appartenance et qui traitent de l'identité comme d'un concept solide, fixe, définissant les individus selon leurs groupes d'appartenance.

Par conséquent, si nous tenons à nous éloigner des modèles de formation culturaliste (Abdallah-Pretceille, 2003) ou « *néo-essentialiste* » (Holliday, 2011), l'interculturalité renouvelée, comme définie en amont semble primordiale. Pour Dervin (2008b : 243) cette approche exploite l'interculturel et ses imaginaires « avec

³¹ Notre méthodologie de recherche qualitative et l'utilisation de l'analyse du discours seront plus amplement développées dans la partie II (cf. chapitre IV et chapitre V).

éloignement du culturalisme ». Barbot et Dervin (2011) soulignent que de nombreux chercheurs, notamment en didactique des langues (comme Porcher, Abdallah-Pretceille, Holliday ou bien encore B. Kumaravadivelu) ont permis d'élaborer une nouvelle définition de l'interculturel qui « se détache du multiculturalisme » : « l'interculturalité renouvelée ».

Cependant, l'approche interculturelle reste malgré tout polysémique et Barbot et Dervin (2011 : 5) résument parfaitement la situation : « Le terme interculturel est devenu omniprésent en politique, en formation, en recherche, dans les discours quotidiens, et semble être accepté comme une évidence ». Les discours notamment académiques prônent le respect de l'altérité mais les impostures persistent (Dervin, 2012). Ainsi, si nous reconnaissons en tant que chercheur le terme d'interculturalité dans une perspective pluridisciplinaire, il nous semble que la persistance de « malentendus conceptuels » et d'un recouvrement entre les termes de communication interculturelle et d'interculturalité résident dans le manque d'une définition de compétences 'concrètes' à acquérir. Lorsque il est question 'd'ouverture d'esprit' ou de devenir un citoyen du monde, il est bien difficile de se représenter les compétences à acquérir.

5. Les difficultés rencontrées pour définir les compétences à développer

Le champ de l'interculturel est problématique car le terme est galvaudé et malgré la démarche argumentative de certains auteurs (cf. les travaux de Dervin) pour un changement conceptuel, il existe toujours des « impostures interculturelles » (Dervin, 2012).

Lorsque nous faisons une recherche sur Gallica, la bibliothèque Nationale Française en ligne³² un certain nombre d'ouvrages trouvés traitent du « management » en interculturel et/ou de l'objectif d'intégration, (cf. l'ouvrage de Castella, 2005). L'utilisation du concept sous-entend un objectif politique ou/et économique. Jamarani et Sharifan (2013) soulignent que, par exemple, la discipline de la communication

³² <http://gallica.bnf.fr/Search?ArianeWireIndex=index&p=1&lang=FR&q=interculturel+&x=23&y=14> (consulté le 15 juin 2014).

interculturelle s'est beaucoup développée au milieu du vingtième siècle afin d'aider l'armée américaine à former des officiers. Ici se dessinent des approches fonctionnalistes qui instrumentalisent les compétences. Au demeurant, Hannerz (1999) dénonce la tendance au marché des interculturalistes formateurs qui veulent « préparer au choc culturel ». Souvent la tendance est à l'exagération des différences et donc aux stéréotypes. Selon Dervin (2009a) nous avons besoin d'identifier les autres (eux) afin de nous rassurer (nous), ainsi l'auteur précise que « les culturalistes » avancent des stratégies pour aider les étudiants à mieux communiquer (interculturellement) en leur procurant du savoir sur la culture cible. De Nuchèze (2013 : 39) résume le problème : « on le sait : la notion de compétence est soluble dans la mode ; elle s'y est diluée pour renaître parfois sous la forme d'un catéchisme didactique politiquement correct ». Ainsi, vouloir préparer à la mobilité pose tout d'abord la question des finalités en essayant de s'éloigner d'une définition des compétences à acquérir instrumentalisée par des choix politiques et/ou économiques. Ainsi, Hannerz (ibid.), propose de se centrer sur les changements comme Abdallah-Pretceille, qui précise qu'il n'existe pas de culture vraie et que étant une entité mouvante elle requiert plus une compréhension qu'une connaissance (1983). Il est donc préférable d'opter pour des savoir-faire au lieu de savoirs.

A la lumière de ce qui précède, plusieurs modèles de compétences existent. Jamarani et Sharifan (2013 : 5), résument à l'heure actuelle quatre voies de compétences dans le champ de la communication interculturelle :

- « *Intercultural communicative competence* » (Byram, 1997) : que nous comprenons comme : pouvoir communiquer en situation interculturelle.
- « *Multidialectal competence* » (Canagarajah, 2006) : que nous comprenons comme : être capable d'utiliser différents registres de langue selon le contexte.
- « *Symbolic competence* » (Kramsch, 2006) : que nous comprenons comme : pouvoir reconnaître sa subjectivité et celle de l'Autre.
- « *Metacultural competence* » (Sharifian, 2013) : que nous comprenons comme : comprendre les différentes conceptualisations du concept de culture qui nous entoure.

Auger, Dervin, et Suomela-Salmi (2009 : 13), ajoutent que : « la didactique des langues étrangères s'interroge depuis une quinzaine d'années sur ces imaginaires par le

biais de réflexions sur la pédagogie interculturelle³³ (Abdallah-Pretceille, 1996) et le développement d'une compétence interculturelle³⁴ (Byram, 1997), d'une compétence de médiation³⁵ (Zarate & Radenkovic, 2005) ou de compétences protéophiliques³⁶ (Dervin, 2007) ».

Si nous reprenons par exemple le modèle de Byram (1997) (l'un des modèles les plus cités dans la littérature), ce chercheur propose le panel de compétences suivant³⁷:

- Le respect de l'altérité et de la tolérance
- La reconnaissance des identités de l'autre
- L'empathie
- La connaissance des processus sociaux
- La capacité d'interprétation et de mise en relation (aptitude à interpréter un document)
- Conscience communicative
- Compétence de découverte et d'interaction
- Conscience critique de la culture

Pour Byram, les savoir-être et les savoirs-agir sont des composantes fondamentales pour communiquer en situation interculturelle. L'auteur précise que, à propos de la compétence à acquérir, quelle qu'elle soit, l'importance est d'en avoir conscience « *The question which now arises, and one empirical research must test, is whether international students actually experience the values of critically which western academics may assuming to be universal, and if so, how they respond to that* » (Byram, 2008 : 17). Pour Byram, les recherches empiriques³⁸ sont nécessaires et doivent tester si les étudiants internationaux expérimentent une ouverture critique aux autres cultures et comment ils réagissent à cela. De fait, comme nous l'indique Crawshaw (2006), depuis la

³³ Que nous comprenons comme : l'éloignement d'une grammaire des cultures pour une reconnaissance de l'humanisme du divers et des processus en jeux dans la rencontre, (cf. en amont de ce chapitre).

³⁴ Cf. ci-dessus.

³⁵ Que nous comprenons comme : favoriser une meilleure compréhension culturelle (Zarate, 2003).

³⁶ Que nous comprenons comme : une conception liquide de la rencontre à l'Autre, cf. en amont de ce chapitre, le modèle proposé par Fred Dervin.

³⁷ Autobiographie de rencontres interculturelles – www.coe.int/lang/fr (consulté le 2 août 2015).

³⁸ Cf. partie II.

fin des années 80, en Europe, conjointement au Cadre Européen Commun de Référence pour les langues, un cadre a été établi pour définir une prise de conscience des cultures dans un objectif éducationnel « *cultural awareness* » (en anglais dans le texte) défini par Byram (2008 : 17) comme : « *the ability to make judgements about values, beliefs and behaviours of others and ourselves* ».

Au niveau de notre recherche, nous nous posons la question de la validité objective et éthique d'un enseignement basé sur des savoir-être, des attitudes et des réactions. Notre recherche, quoique empirique, est basée sur l'expérience des individus³⁹, la volonté de définir des compétences pragmatiques, concrètes, clairement définies, à acquérir par la formation et l'éducation pour une mobilité « réussie » des apprenants. Nous entendons par « réussi » l'éloignement du culturalisme pour une reconnaissance des forces idéologiques qui sont sous-jacentes à la culture, comme le précise Holliday (2011), ceci afin de s'éloigner de l'essentialisme pour se diriger vers un « *critical cosmopolitanism* » : « *A solution is a decentred, critical cosmopolitanism. The Centre-West must withdraw from imposing its own definition and allow space for the periphery to express its own cultural realities in its own terms* » (Holliday, 2011 : 16).

En définitive, si nous considérons que pour une didactique de l'interculturalité, comme Dervin (2008b) l'avance, il est nécessaire de former les individus à l'analyse du discours, à la pragmatique et l'énonciation qui confirment l'instabilité des (co)constructions identitaires, nous aimerions à présent apporter une proposition à cette approche.

³⁹ Nous y reviendrons dans le chapitre V.

5.1 Proposition d'approches et de définition de compétences

5.1.1 Langage et système symbolique

Dervin et Liddicoat (2013 : 3) regrettent que dans le champ de l'éducation en langue et en interculturalité : « *the analysis of language⁴⁰ has tended to be overshadowed by many disciplinary fields* ». De même, Kramsch (2013) souligne que le domaine de la communication interculturelle a longtemps négligé la dimension de discours qui est cependant fondamentale car au-delà du système linguistique le système symbolique qu'un individu utilise révèle sa construction du monde, ses illusions et ses mythes. Le discours indique également les luttes de pouvoir au sein des individus. Il est à noter également que nous ne sommes pas souverains du système symbolique que nous utilisons et qu'il est intéressant de l'étudier afin de nous révéler qui nous sommes (Kramsch, 2011). Juignet (2003) reconnaît l'apport de Lacan et de son travail sur la sémiotique, grâce auquel il nous est possible de situer la psychanalyse dans la culture et d'étudier l'existence d'un ordre symbolique organisateur de la vie humaine qui préexiste à l'individu et est indépendant de la conscience qu'il en a. Pour Juignet (2003) la psychanalyse inspirée de Lacan montre qu'une carence de la fonction symbolique fait apparaître des « signifiants erratiques », incontrôlables. Holliday (2011), d'après les témoignages recueillis auprès de ses participants, déduit que : « *language can be many things - a cultural reality, a cultural marker, artefact, a cultural arena, the location of cultural universe. It may not be strongly associated with nationality or nation* » (ibid : 55). Le discours, constitué d'une structuration symbolique, est souvent associé à une culture ou une nation ce qui, suivant le concept d'interculturalité renouvelée, ne permet pas la rencontre de l'Autre.

5.2.2 Se décentrer comme objectif de la formation

De fait, il nous semble que l'étude et l'analyse de la fonction symbolique du langage⁴¹ en didactique de la mobilité pourrait permettre à l'étudiant de se « décentrer » des « *popular theories, prototheories and quasitheories of culture* » (Hannerz, 1999) et ainsi lui permettre de s'éloigner d'un essentialisme ou « *néo-essentialisme* » (Holliday,

⁴⁰ Notre contexte de recherche implique trois langues : anglais, chinois et français. Nous traiterons de cela dans le chapitre IV.

⁴¹ Nous développerons ce point dans le chapitre IV notamment pour adopter le terme de discours.

2011). De plus, Comme Morin (2006 : 9) le précise : « le besoin d'autrui est fondamental en même temps que l'affirmation du moi ». Pour l'auteur il faut se décentrer et aborder sa propre subjectivité pour comprendre celle des autres. Ainsi, si nous voulons comprendre l'Autre, car nous avons besoin de lui, il faut tout d'abord se (re)-connaître, analyser sa propre subjectivité ainsi que l'intersubjectivité et les différentes perspectives qui nous lient à l'Autre.

5.1.3 Créer un espace de réflexivité

A présent, nous aimerions spécifier que le domaine de la psychologie sociale et la recherche de Gillespie nous semble fondamentaux afin d'accéder à une décentration. Gillespie (2006 : 208) précise : *“we cannot separate the “mental” act of self-reflection from the verbal expression”*. De fait, la distanciation et la décentration pourraient se rapprocher du concept d'autoréflexion développé par Gillespie. Selon l'auteur, Il y aurait plusieurs formes d'autoréflexion :

1. *Self-mediation* : « *In self-mediation self becomes other to self by taking the perspective of other on self's going action* » (ibid : 241)
2. *Short-circuiting* : « *In short-circuiting self becomes other to self by seeing self in other* » (ibid.).

Nous comprenons donc que l'autoréflexion est intra-personnelle, interpersonnelle, selon que l'interlocuteur écoute ses voix, les voix de l'autre, les voix du groupe. Le « je » devient le moi. Il y a aussi l'autre qui devient le moi. Selon J-P Narcy-Combes (2005), les individus peuvent mettre en place un recul épistémique, par la médiation et l'entraînement, vis-à-vis de ces perspectives multiples, (cf. chapitre IV en ce qui concerne le recul épistémique, J-P Narcy-Combes, 2005)

De plus, Gillespie (2006) souligne que le fil du discours est inévitablement pris dans la dynamique du groupe. *“The self-mediation is inextricably distributed and embedded in the group process”*. (ibid. : 236) L'auteur parle de « *discursive stream* » (ibid.). Des voix dans le groupe « déroulent » et s'influencent au fil des interactions verbales ou non verbales. De par toutes ces formes d'interactions, il y a un changement de

perspectives, de nouvelles identités situées se créent « *new situated identities* » (Gillespie, 2006), comme déjà vu dans le chapitre I. De fait, il nous semble que se distancer de son discours permet de se distancer de ses propres perspectives, soit la possibilité de changer ou de changer les relations de force dans un groupe, à un moment donné. De surcroît, ce qui nous semble le plus intéressant chez cet auteur est cette citation : « *whether self-mediation is occurring within the intrapersonal realm, in the interpersonal real, or in some place between, it is always social* » (ibid. : 240). Ainsi, nos rencontres créent de nouvelles perspectives dans un espace propre à un individu ou à un groupe d'individus.

5.1.4. Vers une compétence exo-discursive

Pour résumer, nous comprenons que :

- Grâce à l'analyse des signifiants, les étudiants pourraient accéder au signifié et 'se sortir' de l'emprise de leur imaginaire sur la mobilité, sur la culture, et sur la rencontre avec l'autre. Nous ne comprenons pas l'autre complètement et il nous faut accepter la multitude des discours. L'imagination est un terrain fertile nécessaire, mais les imaginaires de la rencontre, nous empêchent d'accéder à la mobilité conçue comme un accès à la diversité.
- L'analyse du langage permettrait donc une distanciation par rapport aux forces⁴² symboliques du discours qui préexistent et se révèlent dans les mises en perspectives du discours de l'Autre. L'historienne Arlette Farge (2010) souligne que les "voix"⁴³ dans notre discours sont le reflet de l'autre que nous portons en nous (l'Autre) et que certaines ne pourront jamais être oubliées. L'autoréflexion permettrait d'accéder à cet espace entre moi et l'autre/l'Autre où se crée la relation dans le groupe. En reprenant Winnicott, nous précisons que grâce à l'autre nous pouvons apprendre, processus qui commence aux prémices avec la mère, le père, la fratrie.

Nous proposons donc une compétence de mobilité qui pourrait se qualifier de : compétence exo-discursive : grâce à l'analyse de notre discours, de nos imaginaires et de nos représentations, qui traitent de la culture (Hannerz, 1999 : les « *culturespeak* »), de la

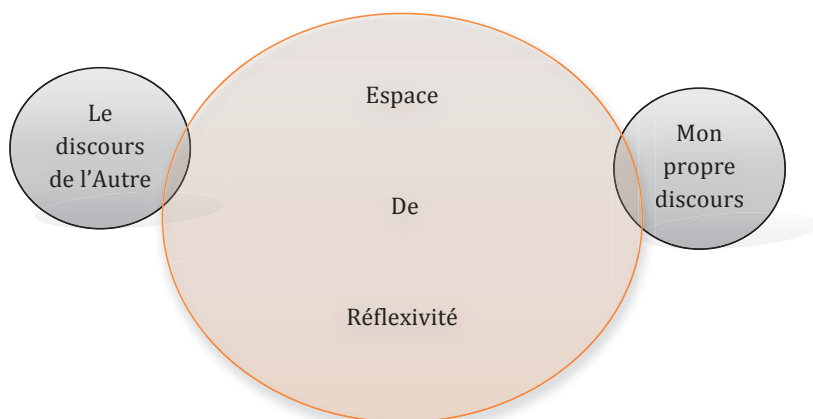
⁴² Cf. la violence symbolique telle que décrite par Bourdieu (2001).

⁴³ Les voix sont à l'étude dans certains champs théoriques comme le dialogisme ou la polyphonie dont nous traiterons dans les chapitres IV et V.

rencontre de l'Autre et de la mobilité, nous pourrions dépasser nos imaginaires et la frontière souvent conçue lors d'une rencontre. Agulhon et de Brito (2009 : 17) précisent qu'à propos de cette frontière : « *l'essentiel est de marquer la limite entre « nous » et « eux », d'établir et de maintenir une frontière sociale et symbolique, résultat d'un compromis entre la frontière que le groupe prétend se donner et celle que les autres veulent lui imposer. Cette frontière est produite autant par une volonté de se différencier, en usant par exemple des traits culturels comme marqueurs de son identité propre, que par les signes de distanciation qu'imposent d'autres groupes sociaux* ». Il est donc indispensable d'aller au-delà de cette limite si nous voulons rencontrer l'Autre. Cette frontière est le plus souvent créée comme un phénomène de défense pour essayer de comprendre et de se protéger des incohérences qui nous entourent. Mais comme nous le verrons (chapitre IV), notre objectif est de nous former à l'acceptation des incertitudes.

Dans ces circonstances, il est à noter que des problèmes théoriques sont identifiés afin de définir une compétence exo-discursive. Premièrement, l'espace entre moi et l'autre/l'Autre, le '*in between*' ne correspond pas à « *the third space* » comme le décrit Holliday (2011 : 164, figure 10), qui définit ceci comme une position théorique néo-essentialiste. Nous ne désirons pas comparer les conceptions de 'l'Ouest ou de l'Est' dans notre discours mais révéler les « *underlying universal cultural processes with potential for mutual contribution and enrichment* » (Holliday, *ibid.*). Ainsi, la compétence exo-discursive n'est pas un 'lieu' de comparaison des différences interindividuelles rattachées à des cultures nationales, mais un espace-temps où il nous est possible d'analyser notre discours afin de pouvoir nous rencontrer. Deuxièmement, les théories postmodernes ne s'accordent pas sur les relations entre la pensée et le symbolisme, entre les influences internes et externes sur le discours. De plus, selon Benwell & Stokoe (2006), le courant poststructuraliste rejette l'explication exclusive par des phénomènes internes et est en faveur d'une approche constructiviste. Nous reviendrons sur l'approche constructiviste dans le chapitre IV. De fait, nous considérons que des phénomènes internes et externes participent à la construction de l'individu, de sa pensée et de son système symbolique.

Nous concevons donc la compétence exo-discursive selon l'illustration suivante :



Ainsi, dans une relation asymétrique, deux entités dialoguent et tentent de trouver un compromis pour une rencontre qui dépasse la catégorisation de l'Autre. Pour cela, l'analyse de ses propres schémas discursifs ainsi que les structures symboliques du discours de l'Autre nous permettent de naviguer dans un espace instable de réflexivité. Par schémas discursifs, nous entendons d'aller au-delà des mots pour accéder aux représentations que nous nous faisons du monde et aux enjeux dialogiques qui sous-tendent notre relation à l'Autre, cf. partie II. De fait, grâce à cette dynamique il serait possible de dépasser une vision « culturalisée » de l'Autre car celle-ci ne favorise pas une rencontre interculturelle. Enfin, point important, J-P Narcy-Combes (2014) précise qu'à l'intelligence cognitive se joint l'apprentissage affectif et émotionnel qui compose l'individu en tant que « *whole person* », concept de la psychologie humaniste. Cette approche est mise en place dans certaines maternelles à Hong-Kong (Lui Pui Lee, 2013), notre contexte de recherche dont nous traiterons dans le chapitre III. Pour développer une compétence-exo-discursive les émotions sont à prendre en compte et l'espace de réflexivité doit permettre aux individus d'élaborer autour et sur leurs affects qui ne sont pas toujours conscients et pour le moins fantasmés.

Notons ici une justification de cette présente recherche et du besoin de développer des compétences, comme la compétence exo-discursive, qui permettent d'analyser son langage et de se distancier des discours sur la culture (les siens et celui de l'Autre), comme le préconise Hannerz (1999).

Chapitre II : Points principaux et positionnements du chercheur

En ce qui concerne la didactique des langues et la recherche en compétences interculturelles, nombres de recherches et thèses traitent de la culture et de phénomènes identifiés qui y sont associés : l'acculturation, la distanciation, le *coping* etc. Or, nous tenons à nous éloigner du concept de culture lorsque nous traitons du phénomène de la mobilité car celui-ci est le plus souvent associé au concept d'identité et de fait des formes figées apparaissent lorsqu'il se traite de l'Autre, soit de communiquer avec lui ou de le décrire ou de l'appréhender etc. Nous considérons en tant que chercheur que le concept d'identité culturelle n'est pas approprié en ce qui concerne notre recherche, car il est souvent teinté de l'approche essentialiste et est le plus souvent « utilisé » à des fins de domination voir de « colonisation » idéologique. De plus, si nous reprenons les principes du chapitre I, nous voulons rappeler que la mobilité engage une rencontre entre individus et que ce qui est en jeu est un processus changeant d'imaginaires, d'identifications et d'intersubjectivité. Ainsi, il est intéressant de noter que les avancées de la recherche (voir par exemples les travaux de Dervin) n'ont pas vraiment été intégrées dans les discours populaires ou académiques (Dervin, 2011b). Nous observerons ce phénomène dans notre corpus d'analyse et tenterons d'apporter une explication de la réitération de ce phénomène : les pensées culturalistes persistent dans les discours ; peut-être parce que, comme le précise J-P Narcy-Combes (2014a), nous avons besoin de nous rassurer par la doxa, nous rationalisons donc notre vision du monde par conditionnement ou bien comme le souligne Chiss (2013), le culturalisme n'est-il pas renforcé par des enjeux économiques, des recettes toutes faites facile à vendre ? Dervin (2012) note que dans l'éducation interculturelle les mêmes écueils existent. Dervin et Layne (2013) donnent l'exemple d'une université finlandaise qui pour orienter les étudiants internationaux leur procure un document où y est présenté les « valeurs » de la culture finlandaise afin d'« objectiver » celle-ci. Or pouvons-nous comprendre notre rencontre à l'Autre au travers de catégorisations nationales ? En réponse à cette question, remarquons que pour plusieurs modèles analysés dans ce chapitre les compétences visées pour une mobilité académique consistent en une réflexivité sur soi et sur l'Autre afin de mieux se distancier des constructions culturalistes et imaginaires dans notre discours. Nous reviendrons sur ce point dans les chapitre IV et V.

Cependant, comme le souligne Dervin (à paraître) tant au niveau de l'approche interculturelle qu'au niveau du multiculturalisme, il existe en éducation un « nationalisme méthodologique » où les différences dues à l'appartenance à une culture expliqueraient tout. Nous traiterons de ce phénomène dans le chapitre suivant (chapitre III) car il nous semble que les Institutions d'Études Supérieures à Hong-Kong, notre contexte de recherche, développent la mobilité académique de par l'objectivation des cultures. De plus, comme le précise Dervin (2012) il est important d'observer et d'étudier les formes de catégorisation « solides » qui existent de nos jours, comme nous allons le voir : la stigmatisation de l'étudiant chinois.

Chapitre III. L'internationalisation des Institutions d'Etudes Supérieures, l'exemple de Hong-Kong et de la France

1. Hong-Kong, Région administrative spéciale, nouveau « *hub* » éducatif

Machart et Dervin (2014) constatent que la mobilité éducative internationale change et que notamment les mobilités sud-sud sont en augmentation en comparaison à l'ancien modèle nord-sud. Ainsi, de nouvelles dynamiques se créent et les Institutions d'Etudes Supérieures (IES) doivent s'adapter à une internationalisation qu'elles doivent s'approprier si elles veulent être attractives et compétitives. En effet, Dervin et Machart (ibid.) précisent que certains pays ou ville-état en Asie veulent être reconnus en tant que centres éducatifs en attirant des investisseurs et acquérir une réputation d'excellence en éducation. Les auteurs citent la Malaisie, Singapour et Hong-Kong comme exemples de « *Education hubs* ».

Nous nous intéressons tout particulièrement à Hong-Kong qui, selon L. Jackson (2013), est un lieu qui se détache des schémas politiques traditionnels de par son ancien statut de colonie britannique et son rattachement à la République Populaire de Chine depuis 1997. L. Jackson (ibid.) ajoute que Hong-Kong ne correspond pas à une ville état, comme par exemple Singapour, et qu'au niveau de son système éducatif, celui-ci a ses propres spécificités et ses limites mais est surtout caractérisé par son ancien statut de colonie. De plus, toujours selon L. Jackson (ibid.), l'influence actuelle de la Chine en fait un lieu qui ne se rattache pas à un modèle éducatif que l'on pourrait observer ailleurs.

1.1 Hong Kong ville en compétition avec le reste du monde pour « accéder » au marché chinois

Hong-Kong est l'un des endroits au monde avec la plus forte densité d'habitants, soit 6650 personnes par kilomètre carré en 2013 (statistiques du gouvernement

hongkongais⁴⁴), et est une ville cosmopolite. Nous pensons que Hong-Kong correspond et symbolise le monde hypermoderne au sens d'Aubert (2004). Tout y est excès ; les désirs devant y être assouvis rapidement, voire immédiatement. En fait, ce qui caractérise cette ville, c'est qu'elle est un lieu dynamique, électrique et grisant toujours en mouvement. Hong-Kong a connu un essor économique dès les années soixante grâce au commerce du textile et à son port. En 1970, elle devient une place financière importante. Depuis Juillet 1997, Hong-Kong n'est plus une colonie anglaise mais une Région Administrative Spéciale chinoise (RAS). Ses liens politiques étroits avec la Chine et son statut économique et autonome, en font un lieu intéressant à la fois rattaché à la Chine et imprégné de son passé colonial. Ainsi, ce noyau financier du sud-est de l'Asie est un point stratégique, au niveau géographique et économique, est la métaphore de la porte ouverte est souvent utilisée pour représenter Hong-Kong qui serait un lien entre la Chine continentale et le reste du monde, entre l'ouest et l'est. La ville d'Hong-Kong est donc souvent considérée comme un passage entre ces deux mondes et une voie d'accès à l'Empire du milieu. De même, selon Guruz (2008 : 225) « *With English as the medium of teaching and high-quality international academic staff, Higher Education Institutions, in Hong Kong, are poised to play a key role in making Hong Kong not only another major hub of transnational education in the region, but also an other academic bridge between China and the world* ». Pour Guruz (ibid.) les IES (Institutions d'Etudes Supérieures) à Hong-Kong veulent, non seulement devenir un centre principal d'études internationales, mais aussi un pont académique entre la Chine et le reste du monde. Nous retrouvons ici la métaphore de la porte, du pont, du passage, métaphore également reprise par Becker (1996), qui « résume » Hong-Kong à une association, un mélange de l'Est et de l'Ouest, qui ne semble pas avoir de distinctions propres ou significatives en tant que ville.

Cette conception nous semble soit positiviste et idéalisée, soit discriminante, dans tous les cas : réductionniste. Hong-Kong est souvent déchirée par cette bi-appartenance dualiste et souvent paradoxale, voire contradictoire entre l'Ouest et l'Est du monde (frontière globalisante peu appropriée à la diversité de chaque pays, Loomba, 2005). A Hong-Kong, les étrangers y sont nommés « *Gweilo* » (les fantômes), terme qui montre une peur/crainte de l'étranger, de « l'ouest ». Et de même, un grand nombre d'articles dans la presse « populaire » sont apparus récemment pour dénoncer des « problèmes

⁴⁴ <http://www.gov.hk/en/about/abouthk/factsheets/docs/population.pdf> (consulté le 28 août 2014).

culturels⁴⁵ » entre Chinois de la « Chine continentale » et Hongkongais ; des tensions sociales et politiques se cristallisent en ce moment entre la République Populaire de Chine (« l'est » du monde) et Hong-Kong. La politique « d'un pays, deux systèmes » garantissait, en 1997, que l'organisation politique et économique, de Hong-Kong, ne devait pas changer pendant cinquante ans. Or, par exemple, les réformes éducatives qui rendent obligatoire, de nos jours, l'apprentissage du chinois-mandarin sont des signes d'une appartenance à la Chine de plus en plus sollicitée. De plus, Loomba (ibid.) souligne que, suite à la globalisation, ce sont d'autres empires qui naissent et l'ancien découpage entre les colonisateurs, à l'ouest, et les colonisés à l'est, est statique et ne correspond pas à notre monde. En effet, via la mobilité actuelle les frontières sont plus facilement « poreuses » et, par exemple, la Chine est un pays qui est ouvert économiquement au reste du monde et Hong-Kong est, en fait, en compétition, quant au marché chinois, avec d'autres pays, notamment en ce qui concerne l'éducation.

En conséquence, le rapport de l'UGC « *University Grants Committee* » (2010)⁴⁶ précise que si Hong-Kong est effectivement un lieu indispensable pour comprendre la « Chine Moderne », celle-ci est en compétition avec le reste de la région, notamment au niveau de l'éducation, avec par exemple la Malaisie, ville qui essaie également de se démarquer en tant que pôle éducatif dans la région (Machart et Dervin, 2014). L'UGC précise que si le gouvernement veut que Hong-Kong soit un centre éducatif attractif (*educational hub* en anglais), des services de qualité doivent être offerts aux étudiants étrangers. L'UGC recommande à l'exécutif de Hong-Kong de développer la recherche dans le domaine de l'éducation et d'investir rapidement car la Chine est un pays en plein développement et est convoité par d'autres pays qui pourraient y accéder directement sans « passer » par Hong-Kong. Ainsi, pour Hong-Kong, comme pour d'autres villes ou pays, l'éducation est un enjeu, un défi et une possible solution économique.

⁴⁵ Les problèmes « ne peuvent pas être » culturels, cf. chapitre 2.

⁴⁶ UGC releases Aspiration for the Higher Education System in Hong Kong report disponible sur : www.ugc.edu.hk/eng/ugc/publication/press/2010/pr01122010.htm (consulté le 15 mai 2011).

1.2 Le système éducatif à Hong Kong

1.2.1 La diversité de l'offre éducative à Hong Kong

Au niveau du système éducatif, en ce qui concerne l'année scolaire 2013/2014, il existait (Hong-Kong Education Bureau, 2014)⁴⁷ :

- 569 écoles élémentaires scolarisant environ 320 000 élèves.
- 514 écoles secondaires, scolarisant environ 400 000 élèves.
- 10 établissements universitaires délivrant des diplômes crédités et non-crédités.
- Une vaste étendue d'écoles publiques et privées
- Le chinois (cantonais et mandarin) et l'anglais servent de support à l'enseignement.

Les écoles locales en cantonais, les écoles locales avec l'anglais comme langue d'enseignement, les écoles internationales et les écoles ESF (*English School Foundation*) sont, entre autres, les possibles choix qu'offre le marché éducatif à Hong-Kong. De plus, de nombreuses écoles privées ou instituts privés, non accrédités par le gouvernement, existent à Hong-Kong. Ainsi, il est possible de concevoir Hong-Kong comme un lieu où la diversité est acceptée et où différents systèmes de fonctionnements éducatifs sont possibles.

A la diversité des systèmes scolaires, diverses pratiques et/ou innovations pédagogiques se retrouvent à Hong-Kong⁴⁸. Il est à noter qu'un nouveau curriculum vient d'être mis en place, le NSS : *New Secondary System*. Ce changement inclut une année de moins pour étudier au lycée avec une année de plus pour obtenir une licence au niveau universitaire. Il y a également un nouveau diplôme de fin d'études le « HKDSE » (*Hong Kong Diploma for Secondary Schools*) qui marque la fin des études secondaires et le passage aux Etudes Supérieures, si ce diplôme est obtenu. En ce qui concerne les

⁴⁷ Hong Kong Education Bureau. Disponible sur : <http://www.edb.gov.hk/en/about-edb/publications-stat/figures/sec.html> (consulté le 10 août 2014).

⁴⁸ Le système scolaire à Hong Kong. Disponible sur : www.wes.org (consulté le 6 janvier 2015).

universités, suite à cette réforme, de nouveaux cours sont apparus pour que les étudiants aient des « connaissances plus générales » acquises en classe mais aussi en dehors de la classe.

Par ailleurs, Clark (2011) évoque les concepts de « *whole person* » et de « *soft skills* » qui sont aujourd'hui développés par les instances éducatives à Hong-Kong. L'apprenant est considéré comme « un tout » et l'objectif est qu'il acquiert des compétences qui pourront être réutilisées dans le monde du travail, comme travailler en groupe, et également lui permettre d'évoluer dans un monde international. Narcy-Combes (2014a) précise que ce concept appartient à la psychologie humaniste et qu'il correspond à un apprentissage des individus à la fois cognitif et émotionnel (cf. chapitre II). Pui Lee Liu (2013) souligne que le concept de « personne entière » a été mis en place à Hong-Kong, dans de nombreuses maternelles ces dernières années afin d'apprendre les langues. Le langage est présenté comme un tout et non comme des fragments corrélés entre eux. Pui Lee Liu (ibid.) a étudié le discours des enseignants vis-à-vis de cette pédagogie d'acquisition des langues. Son constat est qu'une idée de succès de cette méthode se dégage du discours des enseignants, qui semblent vouloir appliquer ce concept, mais, qu'en pratique, ceux-ci alternent innovations et recours à des modèles plus traditionnels, par exemple pour l'acquisition de la compétence de production écrite. Dervin (2010a) présente l'enseignant caméléon. Celui-ci se doit de faire face à un éclectisme incontrôlé. Dervin dans son article traite du contexte, particulier, des instituts de langues privés à Hong-Kong. L'enseignant face à des publics différents, (enfants, adolescents, adultes) et des contextes d'apprentissage variés (apprendre le Français Langue Etrangère par *hobby*, pour des raisons professionnelles, en petit groupe ou en cours individuel etc.), soit innove ou soit se replie sur des « didactiques recyclantes ». Selon Dervin (2010a), la commercialisation des classes de langue est souvent source de perte de motivation pour les enseignants et ralentit l'apprentissage de l'apprenant. De plus, il y a une intensification de la création de stéréotypes de la part des enseignants et des élèves car chaque partie déçue cherche une explication au malaise dû à un apprentissage-enseignement qui ne satisfait personne. A ce sujet, Dervin (ibid.) recommande une réflexivité des pratiques et une approche interculturelle en classe afin que les clichés (les Chinois ne peuvent pas apprendre le français – les étudiants sont indisciplinés) soient discutés par les enseignants notamment via « *La réflexion dans l'action et la réflexion sur l'action* » (ibid. : 88). La reconnaissance de l'altérité est primordiale pour Dervin et

l'enseignant a une responsabilité éthique de « former aussi ses apprenants à cette décentration et à une prise de conscience de la puissance des représentations (préjugés, stéréotypes etc.) » (Dervin, 2010a : 90) (cf. chapitre II).

1.2.2 L'éducation à Hong-Kong : un marché libéral

Dervin (ibid.) traite d'un contexte particulier à Hong-Kong, les instituts privés de langue mais cette « Macdonalisation » (2010 : 87) des pratiques d'enseignement révèle un contexte où l'éducation est aussi un commerce. Comme le précise l'« *University Grant Committee* » (2010)⁴⁹, l'exécutif à Hong-Kong reconnaît que l'éducation est l'une des six forces économiques de la ville. Or, comme précisé en amont de ce chapitre, Hong-Kong est en compétition avec le reste de l'Asie du sud-est et afin de se développer et de devenir un centre éducatif qui attire les étudiants étrangers, des considérations économiques et politiques entrent en jeu lorsqu'il se traite de l'éducation à Hong-Kong.

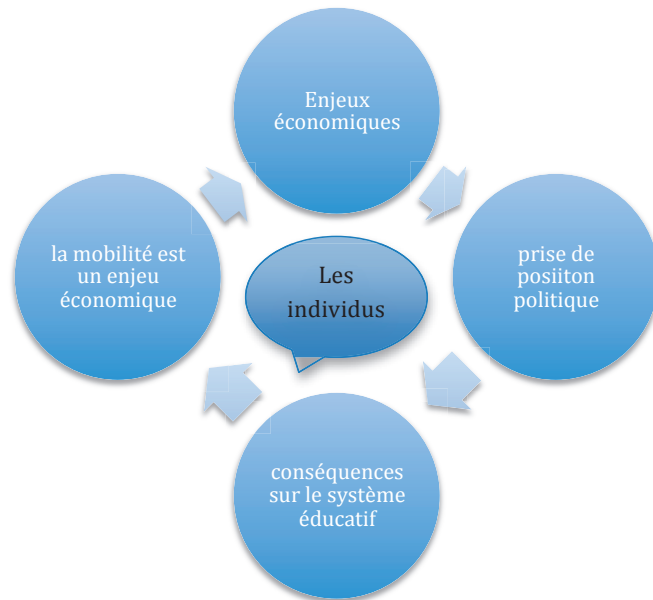
Notons que les considérations économiques, politiques et éducatives sont intrinsèquement liées à notre époque et que cela concerne également la mobilité (académique). En effet, la circulation des hommes (des étudiants-voyageurs), de l'information et des biens est intense et fait partie du quotidien d'une grande partie de la population mondiale⁵⁰, ce qui est souvent un enjeu financier. Pour Gohard-Radenkovic et Murphy-Lejeune (2008), la mobilité humaine est considérée comme une activité économique internationale. Pour Agulhon et de Brito (2009 : 9) « La mondialisation qui recouvre en fait de nombreuses formes de concurrence économique et de redistribution des activités économiques élabore un marché international qui intègre ces mobilités ».

Le schéma ci-dessous, positionne les individus au centre de ces enjeux économiques, politiques et éducatifs, en mettant en avant la dimension humaine au centre de la mobilité. Les individus sont soumis aux choix politiques, économiques et éducatifs et nous verrons dans le chapitre V (partie II) que cette frustration peut engendrer un discours très négatif sur l'Autre qu'on stigmatise comme étranger, différent. Donc, au

⁴⁹ <http://www.ugc.edu.hk/eng/ugc/publication/report/her2010/her2010.htm> (consulté le 20 juillet 2014).

⁵⁰ En référence à Holliday (2011), n'oublions pas que ceci n'est pas le cas sur la totalité du globe et essayons de ne pas généraliser un phénomène contextuel.

centre du processus institutionnel se trouve le discours sur l'Autre, objet de notre recherche, (Cf. chapitre V).



En ce qui concerne Hong-Kong, au travers des innovations et des investissements de la part des instances éducatives et politiques, son système éducatif correspond bien à la définition d'un nouveau « *hub* » et les actions en faveur de la mobilité sont importantes notamment en créant des liens avec des IES à l'étranger. Nous verrons que notre corpus est constitué d'étudiants, d'une université à Hong-Kong, qui partent pour un échange de deux semestres académiques en France. Un accord institutionnel a donc été mis en place entre cette université à Hong-Kong et d'autres institutions en France afin d'organiser des échanges.

2. La mobilité académique entre Hong Kong et la France : un choix politique qui ne se concrétise pas par une approche interculturelle « renouvelée »

2.1 La mobilité académique depuis/vers Hong-Kong

Etant professeure à l'Université de Hong-Kong, nous ne pouvons que remarquer les efforts mis en place par le gouvernement afin de multiplier les échanges entre les étudiants de différentes universités. Le rapport de l'UGC (*University Grants Committee*) (2010) recommande (recommandation 9) que le gouvernement investisse et s'engage à long terme pour continuer à internationaliser son système éducatif. De plus, sur le site de l'Université de Hong-Kong⁵¹, il est précisé qu'en 2005 plus de trois mille étudiants étrangers étudiaient dans cette université, provenant de 50 pays différents. En 2010, L'UGC (*University Grants Committee*) précise que 15822 étudiants étrangers étudiaient dans les sept universités subventionnées (*City University of Hong Kong (CityU)*, *Hong Kong Baptist University (HKBU)*, *Lingnam University*, *Chinese University of Hong Kong (CUHK)*, *the Hong Kong Polytechnique University (PolyU)*, *the Hong Kong University of Sciences and Technology (HKUST)*, *the University of Hong Kong (HKU)*). L'augmentation des bourses et des quotas d'admission, les conditions d'emplois plus flexibles sont, entre autres, les mesures mises en place par le gouvernement. Sur le même site Internet, de l'Université de Hong-Kong (HKU), l'ancien doyen, Professor Lap-Chee Tsui, déclare à propos d'une nouvelle infrastructure construite sur le campus : « *The Global Lounge as an International Centre for Students is a symbol of our role as an education hub that provides support to all HKU students from around the world. This facility does not only benefit international students, we believe that through interaction our international students will also help our students in Hong Kong become truly global citizens* » (Site Internet de l'université HKU). Le doyen se réjouit que de nouvelles infrastructures soient construites sur le campus afin que les étudiants internationaux soient bien accueillis. De plus, ce haut représentant de l'université souhaite que cela permette aux étudiants locaux de communiquer avec les étudiants en échange pour que les Hongkongais deviennent de "vrais citoyens du monde".

⁵¹ <http://www.hku.hk/press/press-releases/detail/5227.html> (consulté le 30 août 2014).

Ainsi, Hong-Kong est une ville qui veut attirer et à la fois encourager ses étudiants à partir en échange. Le *Consortium Universitas* 21 (U21) est un réseau mondial d'universités dont l'objectif est d'« internationaliser » l'éducation supérieure. De plus, un rapport de 2006 de l'Université de Hong-Kong⁵², précise que : « l'objectif [en développant les possibilités d'échanges pour les étudiants] est de procurer aux étudiants des compétences qui leur permettent de s'adapter à de nouvelles situations. Ces nouveaux diplômés vont travailler dans un monde qui se caractérise par de nombreux changements et ils [les étudiants] doivent être capables de suivre le rythme et de pouvoir facilement occuper des postes de leaders »⁵³. Nous notons ici, via les termes de « compétences » et de « leader », la prise de conscience d'une Institution d'Etudes Supérieures (IES) à Hong-Kong de former des étudiants « élites⁵⁴ » à des compétences (interculturelles), (Cf. section 3 de ce chapitre).

2.2 La mobilité académique entre la Chine, Hong-Kong et la France

De fait, si la mobilité est bien un enjeu pour les Etats, de nombreux efforts sont mis en place par certains pour développer une mobilité académique avec la Chine afin d'attirer les étudiants chinois qui sont une part importante de la demande sur le marché de l'éducation. Selon l'UGC (*l'University Grant Committee* de Hong-Kong, 2010), il est prévu qu'en 2025 50% des étudiants mobiles viendront de Chine ou d'Inde. Pour Algulhon et de Brito (2009), la France tente d'attirer les étudiants asiatiques afin de s'ouvrir à d'autres populations qui ne seraient pas « les ressortissants de ses anciennes colonies » (ibid. : 266). Elles ajoutent que cette politique éducative vise une « immigration choisie » et que les principes d'accueil des étudiants mis en place par la France modèlent les conditions de réception de ces étrangers.

La France est l'un des pays qui a mis en place de nombreux accords avec la Chine et Hong-Kong, notamment par son organisme Campus France. Selon la brochure « Les

⁵² <http://www.hku.hk/cpaosite/html/pub/review2006/Review2006.pdf> (consulté le 15 août 2014).

⁵³ Traduction personnelle de l'anglais.

⁵⁴ En ce qui concerne notre corpus nous verrons que l'université à Hong-Kong, où nous récoltons nos données, a passé des accords d'échanges académiques avec des institutions « prestigieuses » en France.

étudiants internationaux : chiffres clés »⁵⁵ (2008) de Campus France (institution de promotion et d'internationalisation des études supérieures en France), la mobilité mondiale des étudiants est croissante, notamment celle qui provient d'Asie allant en Europe et la mobilité académique France-Chine ne cesse de s'accroître, de plus en plus d'étudiants chinois arrivent en France. La lettre d'Edufrance « *Les étudiants étrangers en France ; évolution et comparaison avec d'autres pays* »⁵⁶, précise que les disciplines prioritaires sont : l'économie, la gestion et les sciences, et que, depuis 2003, l'Asie est la région du monde où sont attribués le plus de visas pour la France. Les deuxièmes et troisièmes cycles sont les plus demandés.

Une enquête publiée par TNS Sofres⁵⁷, en 2013, compte 288 544 étudiants étrangers qui ont choisi la France, soit 7 % de la totalité des étudiants étrangers en mobilité à travers le monde. La France se retrouve donc en troisième position derrière les Etats-Unis et le Royaume-Uni. Plaisance (2009) précise que la France au début des années quatre-vingt-dix occupait la première place mondiale au niveau de l'accueil des étudiants étrangers et que même si celle-ci a perdu sa place de nos jours, le nombre d'étudiants arrivants n'est pas négligeable. En ce qui concerne les étudiants partant de Hong-Kong, la France est le deuxième pays choisi en Europe pour un échange académique avec 450 visas accordés en 2012 et une progression de 10% chaque année. Réciproquement, les étudiants français à Hong-Kong sont la plus importante population européenne en mobilité⁵⁸.

Ainsi, si tout semble être favorable à l'internationalisation des I.E.S. (Institutions Etudes Supérieures) et si des accords sont passés entre Hong-Kong et la France, afin de répondre à l'offre et à la demande du marché éducatif, des obstacles sont cependant à concevoir : des politiques non-engagées, des stéréotypes et des amalgames, comme nous allons le voir.

⁵⁵ (Campus France.org) (consulté le 30 juin 2014).

⁵⁶ 2005, Hors série 5, edufrance.net. Disponible sur :

http://editions.campusfrance.org/lettre_adherents/HS502012006.pdf (consulté le 30 août 2014).

⁵⁷ http://www.campusfrance.org/sites/default/files/enquete_campusfrance_-_tns_sofres_sur_les_etudiants_etrangers_presentation.pdf (consulté le 30 août 2014).

⁵⁸ <http://www.consulfrance-hongkong.org/Scientific-and-Higher-Education> (consulté le 20 juin 2014).

2.3 Les obstacles à la mobilité entre Hong-Kong et la France ?

Approches interculturelles non renouvelées et représentations stigmatisées de l'étudiant chinois

2.3.1 L'approche interculturelle en France

Les images figées sur la culture se retrouvent dans le pays de départ mais aussi dans celui d'arrivée. L'index ⁵⁹ « *Migrant Integration Policy Index* » est défini par Alistair Ross (*London Metropolitan University*) selon six critères :

- *Inclusion of Intercultural education and appreciation of cultural diversity in school curriculum.*
- *State support for public information initiatives to promote the appreciation of cultural diversity throughout society.*
- *Possibility to modify school curricula and teaching materials to reflect changes in diversity in the school population.*
- *Adaptability of daily life at school based on cultural or religious need to avoid exclusion of pupils.*
- *Measures to support bringing migrants into the teacher workforce.*
- *Inclusion of intercultural education and appreciation of cultural diversity for all in teacher training and professional development programmes.*

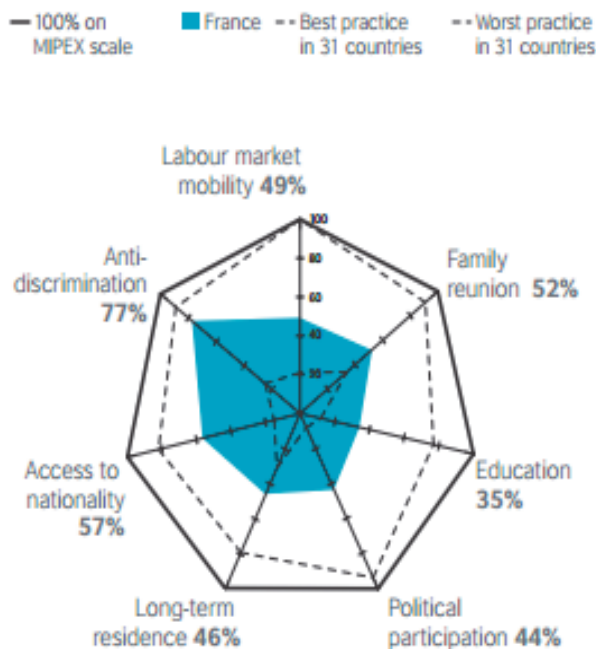
Soit le pays est classé si :

- Une éducation interculturelle et une reconnaissance des diversités culturelles sont intégrées dans le curriculum.
- Le gouvernement soutient et promeut la reconnaissance des diversités culturelles au travers de la société.
- Il y a la possibilité de changer le curriculum et le matériel d'enseignement en fonction des changements dans la société.
- Les élèves appartenant à des religions différentes peuvent pratiquer celles-ci au sein de l'établissement sans en être exclus.
- Des mesures sont mises en place pour recruter des enseignements issus des communautés immigrantes.

⁵⁹ <http://www.mipex.eu/blog/do-one-indicator-for-diversity-inclusion> (consulté le 15 juin 2014).

- Il y a intégration d'une éducation interculturelle et d'une reconnaissance à la diversité des cultures dans la formation des enseignants et dans les programmes de formation professionnelle continue.

Une moyenne de ces six indicateurs sert à démontrer l'implication de chaque pays envers une éducation interculturelle pour tous. Les critères retenus pour cet index semblent appartenir aux domaines de l'approche multiculturelle et de l'interculturelle, avec une centration sur la culture de l'autre, ce qui ne correspond pas exactement à l'approche retenue pour cette recherche. Cependant, il est intéressant de noter qu'un tel index existe et que la France, en 2010, se retrouve dans le bas du classement avec des résultats peu favorables au développement d'une éducation interculturelle. Le résultat est pour la France est compris dans la tranche 21-40, résultat moins bon que celui de l'Espagne, le Portugal ou bien encore l'Allemagne. Selon Thomas Huddleston (2010), pour certains pays, notamment la France, les débats idéologiques sur le multiculturalisme ont « miné » les réformes en éducation interculturelle. Huddleston (ibid.) conclut qu'en France l'approche interculturelle est absente du curriculum.



(Source : <http://www.mipex.eu/blog/new-mipex-country-profiles-for-france-and-united-states>)

Thomas Huddleston en 2013 remarque que, depuis 2010, la France n'a pas connu d'amélioration même si la présidence de Hollande a promis des réformes majeures et à mis en place quelques lois importantes notamment en ce qui concerne la scolarisation des enfants d'immigrés. Le schéma ci-dessus, illustre les résultats de la France en 2013. Nous notons, qu'en ce qui concerne l'éducation, la France a des résultats bien éloignés des résultats des meilleurs pays qui formaient ce groupe de 31 pays. Sala Pala & Simon (2008) précisent que, d'après les résultats de leur rapport (*the political and policy responses to migration-related diversity in the French education system*) pour le projet EMILIE (*A European approach to multicultural citizenship. Legal, political and educational challenges*⁶⁰), suite à une éducation à échelle nationale, qui date du dix-huitième siècle, les enfants d'émigrés ont été pris en compte en France seulement à partir des années soixante-dix, au niveau du système éducatif et ceci suite à l'influence des institutions européennes⁶¹. De surcroît, les auteurs notent que le concept de République a le plus souvent empêché le développement d'une approche interculturelle en France et que les démarches politiques et juridiques, au vingtième siècle, ont été soutenues par des objectifs d'assimilation, d'intégration⁶² ou de retour dans le pays d'origine. Les auteurs précisent que si dans les années soixante-dix le terme d'interculturel est utilisé au niveau politique, depuis les années quatre-vingt celui-ci semble être devenu « tabou » et les intérêts officiels se sont tournés vers une conception sociologique de la territorialité avec notamment la création des ZEP (Zone d'Education Prioritaire). Enfin, les auteurs concluent que de nos jours, les acteurs de terrain sont livrés à eux-mêmes sans directives claires et que l'école n'est pas le lieu égalitaire qu'elle revendique, où chaque enfant a la même chance de réussir ; les communautés existantes ne sont pas reconnues officiellement au nom du concept de République et de laïcité.

Il semble donc qu'en France, le terme de multiculturalisme est très mal connoté car il est associé à celui de communautarisme. La France « a peur » des communautés qui

⁶⁰ Ce projet examine les phénomènes de migration et d'intégration dans neuf membres de l'Union Européenne. Ce projet est lié à ce que les auteurs nomment "*the 'so called' multiculturalism crisis affecting Europe at the moment*". Projet EMILIE Disponible sur : <http://emilie.eliamep.gr/> (consulté le 11 août 2014). Projet EMILIE Dossier sur la France. Disponible sur : http://www.mipex.eu/sites/default/files/downloads/france_abridged_migrant_integration_policy_index_mipexiii_2011_fr.pdf (consulté le 11 août 2014).

⁶¹ Conseil de L'Europe (1981).

⁶² Haut Conseil à l'intégration (HCI).

pourraient représenter un danger pour la République, (cf. la crise politique et sociétale vis-à-vis du port de la Burqua en France (Laugier, 2010)). L. Jackson (2013) reprend l'idée, qu'en France, au niveau de l'éducation, est mis en place une pédagogie « coucous » avec les populations du nord de l'Afrique, qui insiste sur les différences au lieu de négocier celles-ci. L. Jackson (ibid.) souligne, qu'en France, la volonté est de mettre en place une approche interculturelle mais que celle-ci ne répond pas aux critères de l'interculturalité renouvelée comme définis dans le chapitre 2 de notre recherche. L. Jackson (ibid.) précise que la tendance en France est à l'assimilation par la langue et l'auteur déplore également qu'une approche multiculturelle qui reconnaîtrait la diversité en son curriculum ne fasse pas l'objet de décisions politiques. L. Jackson dans son article (ibid.) pose également le problème de l'approche des minorités à Hong-Kong.

2.3.2 L'interculturalité à Hong-Kong

Hong-Kong est une ville cosmopolite et au delà de la variété des pratiques pédagogiques, comme vue en amont de ce chapitre, une grande pluralité de communautés est présente au sein même de la société hongkongaise.

Selon le bureau des statistiques du gouvernement hongkongais⁶³, la population à Hong Kong, en 2013 était de 7.18 millions dont 0.21 million d'habitants mobiles (sans une résidence permanente). Les autres communautés importantes, en 2012, étaient :

- Philippines (168 850 habitants)
- Indonésie (165 170 habitants)
- Inde (28 920 habitants)

Comme le décrit L. Jackson (2013 : 103) « *Hong Kong may be seen as « ahead of the game » - the cultural or ethnic makeup of Hong Kong has never been conceived as essential or static* ». Elle souligne que Hong Kong accepte sur son territoire une diversité et que la société est, semble-t-il, multiculturelle. Cependant, L. Jackson (ibid.) s'interroge sur le fondement d'une société multiculturelle ou interculturelle à Hong-Kong. En effet, Jackson (ibid.) remarque que si la société hongkongaise est cosmopolite, il n'existe pas de mise en œuvre politique qui s'attarde sur une approche multiculturelle. La tendance est plutôt libérale : un laisser-faire avec un groupe dominant. Les minorités ne sont pas

⁶³ <http://www.gov.hk/en/about/abouthk/factsheets/docs/population.pdf> (consulté le 28 août 2014).

visibles notamment en ce qui concerne les pratiques éducatives et la conception des curriculums. L. Jackson (ibid.) ajoute que pour cette Région Administrative Spéciale qui est rattachée à la Chine, la tendance est à la catégorisation entre chinois ou non chinois. En conclusion, à Hong Kong, il y a une « tolérance » des communautés mais pas de lois systématiques à ce sujet. L. Jackson serait pour une approche multiculturelle des minorités avec une reconnaissance des diversités, ceci associé à une approche interculturelle renouvelée qui permet le dialogue et une conception non statique des relations en jeu.

2.3.3 Comparaison des approches interculturelles en France et à Hong-Kong.

Tableau 7. Synthèse. (Source : L. Jackson, 2013)

Pays	Approche pédagogique	Approche politique	Approche interculturelle renouvelée ?
France	Musulman et la pédagogie « couscous ».	Laïcité préférée.	Non : approche « culturaliste ». La culture est conçue comme un phénomène statique.
Hong-Kong	Non reconnaissance de certaines minorités comme les nouveaux arrivants de la République Populaire de Chine (<i>Newly arrived Students from mainland China N.A.S</i>) dans les écoles où le cantonais est majoritaire. L'invisibilité des autres minorités qui ne parlent ni mandarin ni cantonais.	Pas de politique linguistique concernant les minorités ne parlant pas le chinois (ni le cantonais, ni le mandarin).	Non : il n'existe pas d'approche qui prenne en compte la rencontre car certaines minorités sont invisibles. Mais un discours sur le concept de citoyen du monde est abordé. (cf. point 4 de ce chapitre). Néo-essentialisme ? (Holliday, 2010)

Le constat de L. Jackson est le suivant : en France la centration sur la culture de l'Autre fige le processus inhérent à la démarche interculturelle. La rencontre ne peut se baser sur une catégorisation, un « résumé » de l'Autre selon son appartenance à un

groupe. Quant à Hong-Kong, même si l'acquisition de compétences interculturelles est souhaitée, les politiques éducatives ne prennent en compte que le modèle de référence dominant pour la mise en place d'une rencontre.

2.3.4 Les images du « *Chinese learner* »

Au-delà du manque de développement d'une politique de développement de l'approche interculturelle en France et à Hong-Kong, comme nous venons de le voir, un autre problème se pose à la mobilité académique entre la France et Hong-Kong : les clichés véhiculés sur les Chinois ou plus précisément sur l'étudiant chinois.

Anne Cheng⁶⁴, de fait, souligne que nous sommes effrayés par une Chine si lointaine, si différente de nous et qu'il est nécessaire de mettre en place des recherches empiriques de terrain afin de dépasser les traditionnelles études comparatives. Cheng (ibid.) ajoute que notre relation à la Chine a été influencée par une lecture « culturaliste » de la littérature classique chinoise, ce qui a créé une distance notamment avec l'Europe.

En ce qui concerne Hong-Kong, comme évoqué précédemment, sa position « entre » deux mondes (la Chine et l'Angleterre) est d'autant plus déconcertante pour nombre de personnes, notamment en Europe. Dervin (2008b : 229) identifie que les Hongkongais sont vus soit comme des « non Chinois » de par leur passé d'ancienne colonie, soit comme des « Chinois », car rattachés à présent à la République Populaire de Chine. Hong-Kong est difficilement perçue comme un pays à part entière ni comme une ville-état comme l'est par exemple Singapour. De fait, les étudiants hongkongais sont habituellement « associés » aux étudiants chinois et sont rangés dans la même catégorie. Ils subissent donc les mêmes discriminations et stéréotypes⁶⁵.

Holliday (2005) nous prévient de l'existence de stéréotypes, « passifs et collectifs », vis à vis des (étudiants) hongkongais et de sa volonté en tant que chercheur, mais aussi en tant qu'enseignant⁶⁶, de les considérer comme tout simplement des étudiants. Ceci se retrouve, par exemple, pour Burnett et Gardner (2006 : 68), qui en

⁶⁴ http://www.college-de-france.fr/default/EN/all/his_int/audio_video.jsp (consulté le 10 juin 2014).

⁶⁵ Nous reviendrons sur ce point dans le chapitre V.

⁶⁶ Cf. notre position d'enseignant-chercheur, chapitre IV.

parlant de leur corpus de recherche (des étudiants chinois en échange en Angleterre), annoncent : « *Especially those from collectivist cultures* ». De même, Duclos (2009 : 250) définit les étudiants chinois selon « *leur forte tendance au communautarisme* ». Holliday (2011) ajoute que les sociétés « occidentales⁶⁷ » ont tendance à concevoir les pays d'Asie comme étant essentiellement basés sur l'esprit de groupe, avec l'idée souvent sous-entendue que les habitants y sont peu créatifs et qu'ils suivent la norme sans prendre d'initiative, alors qu'en occident les individus sont individualistes, créatifs et autonomes. Pour Holliday (ibid.), les pays de « l'ouest » adoptent des idéologies qui les mettent en position de supériorité. Dervin (2014) décrit le cas d'un site internet qui, pour aider les étudiants chinois en échange en Suède, via une préparation informelle, compare les Chinois et les Suédois en, le plus souvent, valorisant les Suédois qui par exemple « savent socialiser pendant leur temps libre ».

Dans le même ordre d'idée, Yan An (2009) décrit les étudiants chinois comme des individus qui cherchent l'harmonie et refusent la confrontation. Burnett et Gardner (2006) ajoutent que « *Another difficulty [in using the interview] is that Chinese young people [...] are often reluctant to express anything that may reflect negatively an authority figure or institution* ». Burnett et Gardner (ibid.) justifient cette description par le fait que les enfants chinois ont appris à respecter leurs parents et professeurs.

De plus, la Chine est un pays souvent expliqué voir « résumé » par la philosophie de Confucius alors que nous avons noté, Partie I chapitre II, que lorsqu'il se traite de l'individu, nous devons le concevoir via son historicité, ses identifications, son rapport à l'Autre, etc. Il est intéressant de noter que Lam Ming-Hung (2006 : 94) cite l'un des étudiants chinois qui a participé à la recherche de l'auteur. Celui-ci de Pékin et venant étudier à Hong-Kong dit des étudiants hongkongais : « *To put it straight, if you talk about things like history, they don't know much, nor do they show any interests or opinions* ». Cet étudiant « chinois » présente clairement son intérêt pour les conversations où les interlocuteurs s'impliquent et donnent leurs opinions et critiquent les étudiants hongkongais pour leur manque d'intérêt pour certains sujets de discussion. L'auteur constate aussi que ce groupe d'étudiants chinois n'avait aucune difficulté à poser des

⁶⁷ « *Western* » que nous reprenons car cité par cet auteur. Cependant, nous pensons que ce terme est bien trop vaste et est aussi un amalgame de pays bien différents qu'il semble difficile de réunir « sous un même toit ».

questions aux enseignants ou autres étudiants hongkongais de la classe. De même, nous constaterons, qu'en ce qui concerne notre corpus d'étudiants hongkongais, lors de la récolte de données par les groupes-centrés, les étudiants ont exprimé des opinions clairement positionnés vis-à-vis de leur université à Hong-Kong, (cf. chapitre V).

Par ailleurs, il semble que l'étudiant chinois est une « curiosité » et nous pouvons noter un nombre croissant d'ouvrages publiés à ce sujet notamment par le « Comparative Education Research Centre » de l'Université de Hong-Kong sur « l'étudiant chinois » : « *The Chinese learner : cultural psychological and contextual influences* » (1996), « *Teaching the Chinese learner : psychological and pedagogical perspectives* » (2001), « *Revisiting the Chinese learner : changing context, changing education* » (2009). Si donc, les clichés sur la France sont fréquents et se retrouvent régulièrement dans la presse en Chine, comme par exemple dans cet article où un étudiant se représente la France selon différents stéréotypes (les Français sont romantiques, manquent d'hygiène etc.), et si, l'idée d'une métropole résumée à sa capitale persiste⁶⁸, ce sont également les clichés sur l'apprenant chinois qui sont à considérer lorsqu'il se traite de la mobilité académique entre la France et Hong-Kong. Or, comme de Brito (2002) le précise, l'étudiant migrant est un migrant comme un autre car les processus liés au déplacement se retrouvent pour tout individu. Nous tenons à rappeler que comme vu dans la partie I, chapitre I, nous ne tenons pas à considérer la mobilité de par des catégories fixes mais à la concevoir comme un phénomène dont les enjeux recouvrent ceux des mouvements migratoires en considérant l'individu hors de sa nationalité et donc des stéréotypes inhérents. Ainsi, par mobilité académique nous entendons : tout individu qui part en change dans un autre pays pour des études supérieures.

En définitive, au-delà des clichés véhiculés, l'approche interculturelle mise en place en France et à Hong-Kong par les instances politiques et éducatives, est un facteur que nous considérons décisif pour une mobilité académique (réussie) à laquelle les individus doivent faire face. Si comme nous l'avons vu, l'approche interculturelle renouvelée n'est pas mise en place à Hong-Kong, comment sont préparés les étudiants à la mobilité académique ?

⁶⁸ <http://french.peopledaily.com.cn/96861/6884533.html> (consulté le 4 février 2010).

3. Quelles préparations à la mobilité à Hong-Kong ?

Lors de la conférence « *Conference on Intercultural Communication between China and the World : Interpersonal Organizational, and Mediated Perspectives* », en juin 2009 à Pékin, nous avons déjà établie (Martinez, 2010) le manque de préparation à la mobilité à Hong-Kong dans une perspective d'interculturalité, soit de compétences exo-discursives, comme définies dans le chapitre II de cette même partie. Grâce à l'analyse des curricula et des informations disponibles en ligne, nous avons remarqué l'existence de réunions pré-départ, mises en place par les Institutions d'Études Supérieures (I.E.S), basées sur des informations très pratiques et des recommandations pour connaître la culture d'accueil. Par exemple, le « *World Wild Exchange Pre-Departure Notes* » (2008) de l'université de Hong-Kong, édité par le « *Center of Development and Resources for Students* » (CEDARS)⁶⁹, est un document dont 6 chapitres sur 7 s'intitulent:

- *Planning your stay*
- *Arrival checklist*
- *Safety issues*
- *Travel advice*
- *Health issues*
- *Useful information on visa procedures and emergency issues*

Et dont le chapitre 6 atteste d'attitudes à adopter :

- *Maximize your overseas learning experience, chart your journey (ibid. :32)*
- *Know your own culture (ibid. : 33)*
- *Learn another culture, Be open minded (ibid. : 34)*

Une analyse des sites Internet des autres Institutions d'Etudes Supérieures (I.E.S), à Hong-Kong, nous avait amenés vers des résultats similaires (Martinez, 2010 : 7) :

⁶⁹ Notes de pré-départ du centre de développement et de ressources pour étudiants de L'université de Hong Kong (CEDARS-HKU). Disponible sur : <http://cedars.hku.hk/nonlocal/publication/predeparturenotes2008.pdf> (consulté le 9 avril 2009).

- “*Hong Kong University of Science and technology (HKUST) recommends students to be respectful and understanding of our cultural differences and to portray themselves as good ambassador of the University.*
- *City University (CityU) through its International and Non-Local Students Office (INSO) promotes by different means, as view previously, pre-departure briefing, learning skills survey, talks.*
- *Hong Kong Baptist University (HKBK) organizes briefings, workshops, on cultural sensitivity and cross-cultural adjustment”.*

Nous pourrions ajouter, qu’ayant participé à des réunions organisées par Campus France, à Hong-Kong, les « formations pré-départ » sont également des recommandations sur la vie pratique en France : visa, transports, coût de la vie en France etc. Cependant, suivant notre recherche, des cours crédités de communication interculturelle existant comme celui du département « *English Studies* » de l’Université de Hong-Kong⁷⁰ (HKU) et celui de Jane Jackson (2004, 2013) de l’université chinoise (*Chinese University - CUHK*) ont pu être identifiés. A l’université chinoise, un projet de recherche ethnographique en mobilité courte est mis en place. Celui-ci consiste en un rapport écrit que les étudiants hongkongais doivent produire pendant leur stage d’été en Angleterre (cf. par chapitre II).

En résumé, il est difficile de faire une synthèse exhaustive des préparations à la mobilité mises en place à Hong-Kong de par la variété des pratiques de terrain mais, suivant notre recherche de 2009, il semblerait que :

- Des bureaux spécifiques s’occupent de la mobilité sortante, par exemple : le « *Mainland and External Affairs Office* » (M.E.A.O) pour *City University*, the *Office of International Students Exchange* (O.I.S.E) ainsi que le « *Center of Development And Resources for Students* » (C.E.D.A.R.S) pour L’université de Hong-Kong (H.K.U).

⁷⁰ Exemple de cours : ENGL1033 à HKU.

Disponible sur : <http://www.english.hku.hk/courses/engl1033.htm> (consulté le 9 avril 2009).

- Les objectifs sont des compétences en communication interculturelle⁷¹, la culture étant souvent conçue selon une approche essentialiste ou néo-essentialiste (Holliday, 2011).
- Les évaluations⁷² sont diverses : tests en classe, discussions en classe, rapports d'expérience⁷³, exercices, présentations, dissertations, examens de fin de semestre, évaluation continue etc.
- Des systèmes d'entre-aide entre étudiants sont mis en place : « *Buddy programme* », « *Mentoring programme* » etc. Par exemple, l'Université des Sciences et de la Technologie, H.K.U.S.T., offre un « *International Peer Mentor programme* ».

Autre fait, les références aux chocs culturels sont fréquents dans les descriptions des formations à la mobilité, comme par exemple le modèle de J. Jackson de l'Université Chinoise de Hong-Kong qui mentionne : « *Helping students to cope with the « Culture shock* » (J. Jackson 2004 : 265). Or le concept de choc des cultures est remis en question (Machart et Lim, 2014) car la métaphore de deux cultures qui se rencontrent, ne semble pas être adaptée à un processus par lequel ce sont deux personnes qui se rencontrent avec leur histoire et l'impossibilité, pour celles-ci, de représenter à elles seules une culture.

En définitive, ce qui prévaut, à Hong-Kong, correspond à l'article de Dervin (2011b) : *A plea for change in research on intercultural discourses : 'A liquid' approach to the study of the acculturation of Chinese students*. Cet auteur, suite à l'étude de quatre articles de recherche, appartenant au champ de la communication interculturelle et à visée éducative vis-à-vis d'étudiants « chinois » en mobilité académique, trouve surprenant que « *two other ways of researching intercultural discourses were in use : the 'classical culturalist and thus solid approach and a contradictory, 'interculturally correct', and Janusian interculturality. The results are in a way disconcerting as it became clear through the analysis that none of the articles are consistently liquid in the way they 'threat' the students* » (Dervin, 2011b : 49). Dervin (ibid.) constate que les positions de

⁷¹ Exemple de cours : ENG272 à *Lingnam University*. Disponible sur : <https://www.ln.edu.hk/eng/prog/ENG272.pdf> (consulté le 30 juillet 2014).

⁷² Nous reviendrons sur les difficultés d'évaluation et les possibles solutions dans la partie II chapitre III.

⁷³ Exemple d'évaluation. Disponible sur : https://learner1.hkust.hk/lpmedia/copy/mediaFile/2978/Intercultural_Communication_and_Competence.pdf (consulté le 30 juillet 2014).

ces chercheurs-auteurs sont soit culturalistes, soit politiquement correctes, donc ambivalentes et paradoxales. Cependant, la conception de l'interculturalité par une grammaire des cultures correspond à une position solide alors que l'objectif est la flexibilité liquide entendue selon le paradigme de solidité/liquidité de Bauman (2004). L'interculturalité serait donc le positionnement de négociation à développer entre les individus appartenant à différents espaces-temps. Dervin (2009) discerne trois types de discours interculturels « *solid, liquid, Janusian* ». Ainsi, Dervin (2011b) discute du rôle du chercheur⁷⁴ (souvent à la fois enseignant) et de son approche alors que le plus souvent l'étudiant est catégorisé « chinois ». Holliday (2011) ne manque pas de faire le même constat notamment par rapport à certains modèles de compétences interculturelles qui insistent sur la différenciation « eux et nous » (cf. modèle de Byram (1997) repris notamment par J. Jackson (2004, 2013), ce qui correspond également à une conception solide de l'interculturalité, selon Dervin (2009).

En définitive, la course à la mobilité pousse les nouveaux « *hubs* » éducatifs, comme Hong-Kong, à considérer les possibles compétences à acquérir afin de former au mieux les étudiants. Nous allons voir, dans le chapitre suivant, quels types de formation à la mobilité pourraient favoriser le développement des compétences visées.

Chapitre III : Points principaux et positionnements du chercheur

Hong-Kong est une ville dynamique à forte conscience des enjeux économiques actuels, qui politiquement, veut internationaliser ses institutions d'études supérieures ; ainsi de nombreux efforts sont mis en places pour cela. Toutefois, la dichotomie entre l'Est et l'Ouest, les assomptions sur Hong-Kong, notamment son « rôle » de porte entre l'occident et la Chine, la non-reconnaissance de la problématique interculturelle en France (L. Jackson, 2013), les clichés sur l'étudiant chinois, sont des obstacles à une mobilité académique entre Hong-Kong et la France.

Par ailleurs, même si les discours officiels des Institutions d'Etudes Supérieures, à Hong-Kong, plaident pour une sensibilisation aux différences culturelles (Cabau, 2013),

⁷⁴ Nous traiterons de notre position de chercheur dans le chapitre IV (partie II).

les discours demeurent le plus souvent « néo-essentialistes ». Selon Holliday (2011), le néo-essentialisme est la persistance d'une approche essentialiste « cachée » derrière un discours d'ouverture et de tolérance des différences. Ainsi, les préparations à la mobilité à Hong-Kong sont, semble-t-il, éclectiques mais ne font pas l'objet d'un discours officiel consensuel, ni ne suivent une perspective propre à la définition de l'interculturelle, comme nous l'entendons, (cf. partie I chapitre II).

Nous reconnaissons donc, ici, le besoin de mettre en place, à Hong-Kong, des préparations à la mobilité, (cf. chapitre IV), guidées par une approche interculturelle renouvelée, afin que l'étudiant-voyageur puisse se détacher des stéréotypes sur lui et l'Autre et faire face aux imaginaires, aux illusions mais aussi aux désillusions qu'il pourrait rencontrer lorsque notamment les politiques d'accueil des étrangers ne favorisent pas l'acceptation de l'Autre.

DEUXIEME PARTIE. Agencement de la recherche et résultats

Chapitre IV. Cadre méthodologique

Ce chapitre permet de présenter la méthodologie abordée pour étudier les effets de la mobilité académique sur le discours des étudiants afin d'essayer de mieux comprendre les rencontres interculturelles et leurs enjeux.

Grâce au recueil des données, aux groupes-centrés et à l'analyse du discours, il nous a été possible non seulement de travailler autour de notre objet de recherche mais aussi de prendre conscience des phénomènes d'énonciation, de co-énonciation et de dialogisme dans la construction de son discours avec l'Autre, ceci se déroulant dans toute relation et de fait, comme nous allons le voir en aval de ce chapitre, dans celle qui lie le chercheur aux participants tout au long de la recherche (Dervin et Risager, 2014).

Nous tenons aussi à souligner que cette recherche est avant tout une recherche de terrain puisque l'idée est née de par notre emploi d'enseignante à Hong-Kong et notre volonté de « faciliter » la mobilité estudiantine. De fait, nous nous sommes inspirés de la recherche-action, un emprunt qui nous a également aidés à tenter de mettre en place une recherche engagée et un recul épistémologique (J-P. Narcy-Combes, 2005) vis-à-vis de notre objet de recherche, du cadre opérationnel et de notre rôle de chercheur, ce qui nous semble être un véritable défi lorsqu'il se traite de mettre en place une recherche éthique et alignée avec le paradigme de « l'interculturalité renouvelée » comme l'a défini Dervin (2011b). Pour J-P. Narcy-Combes (2014a : 30) le recul épistémologique consiste en une réflexion sur la rationalisation des savoirs et sur les représentations collectives qui influencent l'orientation de la recherche.

1. Rappel : problématiques et hypothèses

La problématique de cette recherche, comme nous l'avons précisé en introduction de cet ouvrage, se centre, tout d'abord, sur le phénomène de la mobilité académique car si

les Institutions d'Etudes Supérieures (IES) ont depuis toujours revendiqué son importance (Dervin, 2008a) et si les nouveaux « *Hubs* Educatifs » de la région de l'Asie du Sud-Est tentent d'attirer des étudiants internationaux (Marchart et Dervin, 2014), Ballatore (2011) remarque, en citant le projet européen Erasmus, que la mobilité académique n'atteint pas le succès escompté : le nombre d'étudiants est en faible baisse et celle-ci ne correspond pas à une mobilité sociale à laquelle les étudiants s'attendaient. Le phénomène est, selon l'auteure, beaucoup plus complexe et multidimensionnel, notamment lorsque les étudiants partent parfois vivre dans un tiers pays pour essayer d'obtenir un travail satisfaisant leur projet de départ. De fait, certains auteurs soulignent le besoin de dépasser certains mythes quant à la mobilité académique et de développer des recherches pluridisciplinaires afin de mieux en comprendre les effets sur les individus (Dervin, 2011a ; Härkönen et Dervin, 2015).

L'autre point important de cette recherche se situe dans la continuité de nombreux chercheurs (Abdallah-Pretceille, 2003 ; J. Jackson, 2013⁷⁵ entre autres) qui revendiquent depuis de nombreuses années le besoin de former les étudiants afin de les préparer à la mobilité en soulignant que tout projet académique nécessite une organisation institutionnelle (Anquetil, 2006) et une distanciation intellectuelle (Abdallah-Pretceille : *ibid.*)⁷⁶.

Ainsi, plusieurs questions se sont posées au préambule de cette recherche : si une formation à la mobilité académique est nécessaire, quelles seraient les conséquences de cette formation pour les étudiants ? Comment les révéler en tant que chercheur ?

Pause :

Il est à noter que cette réflexion se situe dans le champ de « l'interculturalité renouvelée »⁷⁷(Dervin, 2012) qui permet de concevoir la mobilité au niveau de l'individu dans sa rencontre avec les autres et dans la co-construction de ses relations (chaque individu influençant l'Autre), ceci en essayant de dépasser une vision essentialiste « solide » et « fixe » lorsque nous abordons des concepts clés se référant à la mobilité tels

⁷⁵ Le prénom du chercheur étant conservé afin de différencier cette référence d'avec Liz Jackson à laquelle nous nous référons également dans le chapitre II de cette recherche.

⁷⁶ Ce point est également plus amplement développé dans le chapitre I de cet ouvrage.

⁷⁷ cf. chapitre II en ce qui concerne une définition plus détaillée de l'interculturalité renouvelée.

que le langage, la culture, l'identité, les compétences visées, un modèle de préparation, l'évaluation etc., en nous plaçant dans le champ de la linguistique appliquée, de l'éducation interculturelle et de l'analyse du discours.

Par ailleurs, l'« Autre rencontré » représente toutes les voix auxquelles nous nous référons pour construire symboliquement le monde qui nous entoure ; des voix que nous ne contrôlons pas ; des voix qui sont fantasmées car celles-ci sont créées, anticipées, (Gillespie, 2006) et adressées (Cornish et Gillespie, 2010). Dans le chapitre I, nous avons opté pour l'utilisation du terme Autre avec une majuscule afin de concevoir autrui, l'altérité mais aussi la conscience et l'inconscience des faits qui nous poussent à agir, et de notre relation non seulement aux autres mais également à nous-mêmes, ceci dans la continuité de l'œuvre lacanienne.

Ainsi, deux points majeurs se sont dégagés au début de cette recherche :

1. Selon une approche postmoderne de l'individu hypermoderne (Aubert, 2004), « la tendance planétaire à l'irrégularité et à la rupture, [...] brouillant la distinction entre un dedans (le village, la classe, la région) et un dehors (l'étranger, le 'barbare') » (Gohard-Radenkovic et Murphy-Lejeune, 2008 : 130) pousse l'individu vers une « hypermobilité existentielle » qui peut aboutir une « hypomobilité existentielle » (Dervin, 2008b)⁷⁸. En effet, Dervin (ibid.), en se référant, comme Ballatore (2011), au projet européen Erasmus, remarque la tendance à la banalisation du phénomène de mobilité notamment lorsque les étudiants, ou la doxa, en exagèrent les avantages alors que Dervin (2008b : 71) préfère parler d'une hypomobilité « *où le point de départ est proche du point d'arrivée [avec un] déplacement unidirectionnel et sans retour – à l'inverse d'une hypermobilité multiple et illimitée* ». Dervin (2008b), en analysant les « titres-slogans » postés par les étudiants sur le site Internet du programme européen, remarque que le plus souvent les étudiants témoignent d'une expérience qui semble se devoir d'être réussie et où les commentaires négatifs possiblement vécus n'apparaissent pas au travers de ces récits. Si tel est le cas, il apparaît ici intéressant, en tant que chercheur, de mettre en place une recherche qui

⁷⁸ Cf. chapitre I en ce qui concerne la définition des termes : postmodernité, individu hypermoderne, hypermobilité, hypomobilité.

favoriserait, au travers du protocole développé, l'émergence du discours d'étudiants où les différents ressentis, de réussite ou d'échec par rapport à cette expérience de mobilité académique, émaneraient dans toutes leurs dimensions (ceci selon le paramètre d'une mobilité préparée ou non).

2. La mobilité académique, définie comme une rencontre avec l'Autre à travers le prisme du langage et de ses représentations, nous donne la possibilité « de mettre en place des méthodes de recherches linguistiques dynamiques comme par exemple le dialogisme et les théories de l'énonciation » (Dervin, 2011b : 37). De fait, il nous est possible de chercher, dans le langage des individus, d'éventuels marqueurs d'une mobilité « non réussie » si elle n'est pas préparée. Nous considérons que la mobilité académique n'est pas « réussie » si l'individu conçoit la rencontre à l'Autre selon des imaginaires où les langues sont le plus souvent standardisées, les cultures nationalisées et unifiées, les comportements individuels étant ainsi expliqués par des pratiques sociales de groupe (Cole et Meadows, 2013), soit une rencontre qui n'est pas conçue « comme inter mais comme culturelle » (Dervin, 2011b).

En définitive, si nous nous référons à la problématique et aux hypothèses de départ, et à notre volonté d'essayer de définir les mécanismes, voire d'évaluer, une Compétence Exo-Discursive (CED)⁷⁹, notre objectif est d'étudier la construction symbolique de notre relation à l'Autre selon le paramètre de la mobilité académique.

2. Définition de l'objet de la recherche

Afin d'explorer ces deux pistes, cf. ci-dessus, nous tenons tout d'abord à définir notre objet de recherche et les concepts clés liés à cet objet de recherche. Dans le premier chapitre nous avons problématisé la mobilité et les sections suivantes vont être l'occasion d'approfondir tous les paramètres à prendre en compte au niveau

⁷⁹ Cf. chapitre II, où la CED est définie comme une prise de distance par rapport à son discours, en analysant la co-construction du dialogue avec l'Autre, les prises de positions de chacun, soit toutes les voix qui « créent » notre discours.

méthodologique. Pour Bertacchini (2009) l'apprenti-chercheur doit construire son objet de recherche en le « façonnant » « puisque c'est là, justement, qu'il cerne et élabore cette question « large et générale » et qu'il réfléchit sur le type de réponse qu'il voudrait trouver » (ibid. : 96). Il est donc nécessaire de savoir ce que l'on recherche et indique que « *ces étapes de construction du façonnage et de la méthodologie peuvent néanmoins venir affecter la définition de la problématique initiale* » (ibid.)⁸⁰. A cet égard, Jean-Paul Narcy-Combes (2014b) propose de tenter une distanciation par rapport aux dogmes, aux représentations collectives qui rassurent le chercheur ; il en va de même de Dervin et Risager (2014) pour qui il est important de préciser et de prendre position quant aux concepts sous-jacents de la recherche. C'est ce que nous allons tenter de faire en essayant d'élaborer une conception « liquide », non catégorisée, des concepts clés de cette recherche.

2.1 Le discours et les mises en perspective du sujet

Dervin et Liddicoat (2013) se demandent comment le langage peut être utilisé vis-à-vis de l'apprentissage de compétences interculturelles. Les auteurs nous rappellent que c'est généralement la perspective interculturelle qui est abordée conséquemment à l'apprentissage des langues. Cependant pour Dervin et Liddicoat (ibid.), à l'inverse, c'est le discours qui peut participer à l'acquisition de compétences en révélant notre perception du monde notamment du concept de culture. Le discours apporte donc une perspective d'apprentissage dans le domaine de l'interculturel. En effet, celui-ci est au centre de la rencontre car les apprenants « font du sens » en contexte (2013 : 12). Selon Rivera (2013), le sujet actif participe à la relation en générant et en produisant des énoncés et de sujet parlant (la parole) il devient un sujet discursif (le discours), un sujet subjectif (la subjectivité).

Pour Holliday et al. (2004), le discours permet de s'exprimer notamment sur ses croyances, ses valeurs, ses attitudes, ses intentions, ses considérations politiques et historiques, ce que l'auteur nomme le discours avec « un grand D » suite à Gee (1999).

⁸⁰ Nous discuterons des résultats de cette recherche à la fin de ce chapitre, suite à l'analyse des données, et tenterons de revenir sur le « façonnage » de notre étude et des possibles remaniements et modifications envisageables.

Pour Gee (ibid.), il y a aussi le discours avec « un petit d », celui qui est conçu dans l'action, dans l'interaction. Holliday et al. (2004) souligne que l'individu avec ses particularités appartient à un système plus large, la société au niveau macro (Holliday et al., ibid. : 33), un environnement où il peut communiquer au niveau micro et s'exprimer par différents moyens, consciemment ou inconsciemment.

De plus, ce qui est important pour Kramsch (2013), c'est qu'au travers de l'apprentissage d'une nouvelle langue, les étudiants expriment leur subjectivité. Ils se construisent de par et avec le monde qui les entoure et avec lequel ils communiquent, ce qui crée en soi une intersubjectivité (Kramsch, ibid.). De ce point de vue, pour Gillespie et Cornish (2010), il est nécessaire de reconnaître, dans la construction de l'intersubjectivité, les différentes prises de perspectives dans le groupe, car au sein du dialogue, s'expriment et se jouent toutes les voix qui s'invitent au dialogue.

2.2 Le sujet et les rencontres interculturelles

Pour Gillespie et Cornish (2010), il est intéressant pour aborder la rencontre interculturelle de développer des recherches empiriques sur l'intersubjectivité afin d'analyser les façons dont un individu gère les multiples perspectives en lui et, au-delà, examiner l'impact d'une intervention qui aurait eu pour but de faciliter le dialogue et la compréhension mutuelle. Les auteurs parlent de tension à gérer dans la relation en raison de la confrontation de ces perspectives, au sein d'un même individu, ou entre plusieurs individus. A ce propos, les auteurs, comme Holliday et al. (2004), nous rappellent l'importance de considérer le sujet dans la relation sociale, dans le groupe, car la subjectivité s'exprime avec soi-même mais également dans l'échange avec l'Autre, sans oublier, à un niveau institutionnel. Les auteurs reprochent la longue tradition, par exemple des analyses linguistiques, qui n'ont pas considéré toutes les voix qui forment l'individu, voix conçues comme étant toutes les mises en perspectives qui apparaissent dans le discours. Nous reviendrons sur la méthodologie proposée par ces deux auteurs en aval de ce chapitre, mais nous pouvons d'ores et déjà souligner leur volonté pluridisciplinaire de tirer le meilleur de l'approche conversationnelle, de l'ethnographie, en alliant psychologie et sociologie.

Ainsi, par rapport à ce que nous venons de voir, le discours conçu dans les interactions de la rencontre interculturelle (Byrd Clark et Dervin, 2014) est notre objet de recherche. En effet, le discours nous intéresse au niveau (micro) de la rencontre des individus⁸¹ en tant que compétence symbolique qui nous permet d'accéder à la compétence interculturelle (Byrd Clark et Stratilaki, *ibid.* : 217), ce que nous nommons compétence exo-discursive⁸². Comme le suggèrent Gillespie et Cornish (2010), la rencontre n'est possible que si les perspectives de l'Autre sont considérées et si celles-ci ne sont pas isolées, déniées, traitées comme un objet étranger ou stigmatisées, car, dans ce cas-là, cela ne permettrait pas d'ouvrir un espace de négociations (ce que nous considérons comme la compétence exo-discursive) et de se « transformer dans la relation » (Gillespie et al, 2014). Cependant, comme nous le rappellent Martin et Rose (2003), le discours, qui crée du sens, est une forme d'ascendance et une forme de pouvoir vis-à-vis de l'Autre. De fait, de nombreux auteurs (Martin et Rose, 2003 ; Holliday et al., 2004, entre autres) ont étudié ce sens créé par rapport à cette source « d'ascendance intersubjective » (Holliday et al., 2004 : 168) et les conséquences quant à la rencontre avec l'Autre. Pour Holliday et al. (*ibid.*), certaines images qui circulent dans un groupe social sur un autre groupe social peuvent se retrouver dans nos mots en essentialisant et catégorisant l'Autre, parfois avec toutefois de bonnes intentions. Holliday et al. (*ibid.*) présentent l'exemple d'un enseignant qui voulant bien « encadrer » une étudiante, finalement, la discrimine (positivement) par rapport à son pays d'origine, ceci se retrouvant dans le langage de l'enseignant : « tribu, pratiques culturelles ». En effet, celui-ci étant allé en Afrique, pense que son étudiante ne diffère pas des caractéristiques nationales essentialisées de son pays d'origine, et de fait il associe donc l'étudiante à une culture, une culture qu'il voit comme périphérique, moins développée (Holliday, 2011), une culture-objet qui ne change pas. De ce point de vue, pour Holliday et al. (2004), l'« *Otherization* » consiste à se comparer avec l'Autre pour mieux se connaître, où se reconnaître, cependant en attribuant une identité fixe à l'Autre afin d'essayer de se définir par analogie. Ainsi, le droit est souvent dénié à cet autre individu, à qui on attribue une identité fixe et essentialisée (Kadianaki, 2015) de se réaliser par un travail de construction dans la relation (Gillespie et al., 2014), un phénomène nécessaire à l'épanouissement de l'individu, car, comme nous allons le voir, au sein de la rencontre se joue le jeu des

⁸¹ Cf. chapitre I.

⁸² Cf. chapitre II.

identifications multiples instables qui se créent au moment même de la relation et « qui font partie » du processus de dialogue.

2.3 L'interculturalité et les identités mouvantes

Le champ de l'interculturel, comme par exemple celui de la recherche en communication interculturelle (IC), se réfère souvent au concept d'identité. Cependant, de nombreux auteurs comme Zhu Hua (2013), soulignent l'importance d'examiner les différentes approches pluridisciplinaires inhérentes à ce concept. En effet, pour Kramsch (2014) historiquement le concept d'identité a été habituellement défini et utilisé selon des catégories fixes⁸³, ce qui ne permet pas d'aborder conceptuellement la construction subjective qui se déroule au sein d'une rencontre.

Nous nous appuyons sur l'interculturalité renouvelée (Dervin, 2012), évoquée dans le premier chapitre de cette recherche, car comme le souligne Dervin (2011b), il est important de « séparer » le concept d'identité de celui de culture et de surtout s'éloigner du concept de culture en raison des dangers qui viennent du culturalisme⁸⁴. Pour Dervin (2012) rechercher dans le champ de l'interculturel c'est aller au-delà du concept de culture et des identités culturelles, une approche qu'il définit de « solide ». Dervin (ibid.) s'inspire du paradigme de solidité/liquidité définit par le sociologue Bauman (2004) qui définit l'existence d'une rupture entre la période Moderne et la période Postmoderne et selon laquelle les individus doivent être liquide pour affronter la mondialisation, les rencontres et les changements permanents. Ainsi, pour Risager et Dervin (2014), l'enjeu lié à l'identité se situe dans le terme d'identification car c'est avant tout le processus de construction identitaire qui peut être utile pour la recherche. Ces auteurs soulignent, qu'ainsi, il est possible de dépasser un simple catalogue des identités des individus et de plutôt pouvoir étudier comment les individus se conçoivent, ce que nous comprenons comme également concevoir l'Autre, « *Instead of asking the question « what is somebody's identity » in front of our data, we should be more interested in « how do they construct what they present as their identity »* » (ibid. : 8). En somme, pour Risager et Dervin (ibid.), il est intéressant de mettre en place des recherches qui étudient les processus dynamiques qui nous construisent au lieu de vouloir identifier les identités d'un

⁸³ Nous reviendrons sur le concept d'identité dans le point 2.3 de ce même chapitre.

⁸⁴ Nous traitons de ce point également dans le chapitre I en rapport à la mobilité.

individu, notamment parce que celles-ci sont plurielles, changeantes, éphémères (Byrd Clark et Dervin, 2014) mais surtout parce que ceci pourrait s'apparenter à une catégorisation réductrice du sujet (Dervin, 2008a).

Conformément à ce qui précède, il nous semble que Gillespie et al. (2014) proposent une approche intéressante pour aborder une approche fluide des rencontres interculturelles et du jeu des identifications. Ces deux auteurs abordent la construction du sens et de notre présence, au sein du dialogue par la gestion de la multiplicité des voix rencontrées, imaginées et anticipées, processus qui nous transforment et nous poussent à changer, car si les voix sont considérées, nous devons nous repositionner et concevoir autrement le monde qui nous entoure. La réponse inverse, le repli, la résistance envers ces voix, pourrait être qualifiée d'échec à pouvoir évoluer, changer et se transformer dans la rencontre. En définitive, pour Gillespie et al. (2014), les changements doivent stimuler l'autoréflexion, les nouveaux environnements créant de « nouveaux moi », de nouvelles appartenances, de nouvelles prises de positions conscientes ou inconscientes. Donc, les relations, l'inter, nous changent au niveau intra, psychologique. Quant aux rencontres qui réduisent le jeu des identités à une approche « culturelle » de l'Autre (comme nous le verrons dans le chapitre suivant), elles stigmatisent l'Autre, réfutent la multiplicité des perspectives en jeu et, de fait, empêchent le riche travail de transformations au sein du dialogue. Pour rappel, en tant que chercheur, nous nous intéressons au discours « réalisé » (Martin et Rose, 2003) qui révèle les positionnements et les formes de pouvoir créés dans l'instant de la rencontre et pour aller plus loin, que ce soit le concept d'identifications ou d'intersubjectivité qui est pris en compte dans l'approche liquide de la rencontre interculturelle, pour Byrd Clark et Dervin (2014), ce sont bien les pratiques langagières qui sont au centre de ces interactions plurielles et c'est grâce à celles-ci que se révèlent des relations imaginaires de pouvoir entre les individus. Par ailleurs, pour Gillespie et al. (2014), le discours et les identités sont liés et les auteurs précisent qu'analyser les identités liquides qui changent, c'est analyser la rencontre sémantique. De plus, Markova et al. (2007) soulignent que, grâce au discours, nous fabriquons du sens pendant l'interaction, du sens empreint de culture et d'Histoire. Le discours et les interactions ne sont pas transparents et ils peuvent révéler ou cacher les perspectives des individus. C'est donc un défi que d'étudier le discours créé par la rencontre, ce que Markova et al. nomment le : « *socially shared knowledge* » (ibid. : 15) : le savoir situé et partagé en groupe.

2.4 Les théories de l'énonciation et du dialogisme

Dervin et Liddicoat (2013) proposent d'adopter une approche liquide lors de l'étude du discours car celui-ci est conçu dans l'instabilité de la relation, il influence la rencontre et est à la fois influencé par celle-ci. Quant à Cole et Meadows (2013), ils préviennent le chercheur de la nécessité de s'éloigner de catégories essentialisées lorsqu'on traite du langage. De fait, comme nous allons le voir, il nous semble que les théories de l'énonciation et du dialogisme nous permettent, en tant que chercheur, d'aborder notre objet de recherche en respectant les exigences qui correspondent au champ de l'interculturalité renouvelée.

2.4.1 Le discours qui révèle les changements de position

Les théories de l'énonciation s'intéressent au discours et conçoivent cette matière produite par l'individu comme instable, et donc liquide, en reconnaissant les identités multiples qui, consciemment ou inconsciemment, apparaissent à travers tous les positionnements que notre discours révèle, selon une variété d'énoncés contrôlés ou non. Pour Vion (2010 : 3), « le sens « visé » et le sens « donné » ont toutes les chances de différer ». L'énonciation convoque donc « des univers discursifs réels ou imaginaires, explicites ou suggérés relevant d'un dialogisme interdiscursif ou interlocuteur » (ibid. : 4). Il y a donc deux dialogues, l'un interne et l'autre externe liés dialectiquement selon (ibid.). Les théories de l'énonciation permettent donc de percevoir les forces imaginaires en jeu dans les interactions en s'intéressant à ce qui est dit et au comment, c'est à dire à la manière dont on énonce ses positions.

De fait, pour Byrd Clark et Dervin (2014), la culture à laquelle appartiennent les individus (en ce qui nous concerne les participants de cette recherche) ne peut pas prédire ou expliquer la rencontre interculturelle mais l'étude de leur discours sur la culture, et de leurs positionnements par rapport à celle-ci à travers les processus d'énonciation, peut indiquer une certaine image que l'on peut avoir de ceux avec qui nous interagissons. En effet, pour Gillespie et al. (2014), examiner les différentes structures sémantiques que les individus utilisent nous permet de comprendre les effets des rencontres interculturelles.

2.4.2 Toutes les voix qui nous construisent

Gillespie et al. (2014) ajoutent que réfléchir sur son discours c'est surtout considérer les perspectives des autres, les voix des autres, les positions des autres et ce que notre discours nous révèle de nous-même. Ainsi, pour ces auteurs, la conception de notre environnement et de nos relations aux autres dépend également de la façon dont je crois que les autres me voient. Pour ces deux auteurs (ibid. : 29), les mouvements de l'identité se caractérisent par les voix qui font partie de notre discours « *The voices within the self* ». Le mouvement physique lié à la migration nous change donc psychologiquement et multiplie les voix qui nous construisent. De plus, ces voix qui nous constituent sont socialement « situées » comme nos identités, de fait, les mises en perspective sont aussi le reflet de la société et des formes de pouvoir en présence. Tournebise (2013) nous rappelle que cette conception du discours influencée par la voix de l'Autre est inspirée des travaux de Bakhtine (1970). Nous tenons ici à utiliser le terme « Autre » avec une majuscule, comme indiqué dans le chapitre I, pour problématiser une rencontre psychologique, psychanalytique où les phénomènes intra et inter psychiques sont liés, l'inter construisant l'intra, (Gillespie et al., 2004). Pour ces deux auteurs, les rencontres interculturelles se situent bien à deux niveaux, inter psychologique et intra psychologique, les rencontres pouvant nous transformer si nous ne leur résistons pas (Kadianaki et al., 2013)⁸⁵.

Il est à noter que plusieurs termes existent pour aborder ces phénomènes de voix. Vion, qui distingue le terme de polyphonie de celui de dialogisme, précise que « le dialogisme est un principe général qui caractérise le langage alors que la polyphonie concerne les effets sur l'énoncé et le discours d'un dialogisme montré ou affleurant » (2010 : 8). Cependant, pour cet auteur, l'énoncé n'est pas un phénomène isolé et souligne que la polyphonie énonciative rejoint en ce point le dialogisme, car l'énonciateur a un point de vue, une énonciation antérieure, et celui-ci anticipe et interprète la réception de sa parole (ibid.). En définitive, pour Vion (2010), le dialogisme est l'énonciation prise dans la relation. Dervin et Risager (2014) nous avertissent du danger de ne considérer que le locuteur et d'oublier le co-énonciateur et la co-construction qui opère dans la rencontre interculturelle.

⁸⁵ Nous reviendrons sur ce point dans le chapitre V.

En conséquence, comme Gillespie et al. (2014) le précisent, il nous est donc possible d'accéder aux processus de la rencontre interculturelle par l'analyse des voix et des prises de perspectives qui composent « la rencontre sémantique ». Rappelons que ces auteurs ajoutent que cette rencontre n'est pas toujours concrète ou physique et que celle-ci ne nécessite pas la présence des individus en question car elle peut aussi être le produit de l'imagination ou de l'anticipation de l'un des individus impliqués dans la rencontre et donc être plus ou moins une fiction par rapport à ce qui a eu, pourra, ou pourrait avoir lieu. Soulignons que là est l'objet de cette recherche, le discours révélateur des imaginaires qui influencent la rencontre de l'Autre. Ainsi, le discours est une construction qui a des conséquences vis-à-vis de la rencontre et nos interprétations qui portent en elles des forces et des tensions. Martin et Rose (2003 : 5) décrivent ceci comme « *realization* » : la concrétisation et la symbolisation du contexte social sous forme de textes qui sont à leur tour réalisés sous leurs formes syntaxiques, les auteurs se plaçant dans le champ théorique de la « *systemic functional linguistics* » (SFL) qui replace le discours dans son contexte social. Martin et Rose (2003) définissent le discours par ses composantes (la grammaire et le contexte social) mais aussi par trois fonctions : réaliser nos relations, représenter nos expériences et organiser notre parole en un texte qui a du sens. Le discours est ainsi au croisé de la grammaire et des activités sociales. Pour Martin et Rose (ibid.), la culture étant plus abstraite que le discours, celui-ci étant plus abstrait que les structures employées, nous pensons que la réalisation du discours par le sujet dans sa mise en perspective est ce que nous tentons d'étudier, ceci au niveau micro de l'individu qui interagit dans la rencontre et qui est pris au niveau macro de l'environnement qui l'entoure.

La mise en place d'un recul épistémologique (J-P. Narcy-Combes, 2005), nous a, non seulement, permis une distanciation par rapport à notre objet de recherche, mais nous a également donné la possibilité, comme nous allons le voir dans la section suivante, d'un recul opératoire par rapport aux modes d'analyse et de recueil des données de cette recherche.

3. Le recul opératoire

L'organisation du protocole de recherche a été déterminée par le choix de la méthode d'analyse et du recueil des données afin de pouvoir accéder au discours liquide des participants par rapport à leur expérience de mobilité (pré ou post mobilité, une mobilité formée ou non).

3.1 L'analyse du discours pour aborder la rencontre interculturelle

3.1.1 L'interculturalité et l'approche linguistique

Dervin et Liddicoat (2013) proposent donc de s'appuyer sur des approches linguistiques car celles-ci permettent au chercheur dans le champ de l'interculturel et de l'éducation, d'enquêter et d'analyser les relations entre les langues et les cultures, les perspectives créées, en d'autres mots la dynamique interculturelle construite à un moment entre plusieurs individus. La linguistique est ici conçue comme l'analyse de faits de langue construits dans l'interaction, en contexte. Moirand (1994) précisent que l'analyse du discours a été peu exploitée dans le champ de l'interculturel et Dervin (2009 : 1) suggère d'aborder l'identité mouvante via les théories de l'énonciation et les approches dialogiques afin de « *s'éloigner de la démarche prédominante, le différentialisme - culturalisme* » où l'identité est fixe et associée à une culture. En effet, pour Dervin (2009 : 5), « *les théories de l'énonciation permettent d'analyser et de s'interroger sur l'agencement et le positionnement dans les marques des énoncés des acteurs impliqués dans l'acte d'énonciation : le locuteur (celui qui parle physiquement), les énonciateurs (les entités qui sont impliquées dans le discours), les co-énonciateurs (l'interlocuteur entre autres)* ». Ainsi, l'analyse de la rencontre sémantique, via l'analyse du discours selon les théories de l'énonciation et du dialogisme, nous permet d'étudier les différentes perspectives qui émergent dans le discours des étudiants en essayant de voir si la mobilité a affecté ces mises en perspectives et si une préparation pré-mobilité est également une source de transformation. A noter que pour Dervin et Liddicoat (2013), la linguistique permet aussi d'enseigner aux étudiants une façon d'analyser leur propre langage et leurs

perspectives interculturelles et aussi d'évaluer les capacités de ces étudiants par rapport à la rencontre interculturelle⁸⁶.

3.1.2 Synthèse de la méthode d'analyse

En définitive, pour Dervin et Risager (2014), le chercheur doit se concentrer sur d'éventuels marqueurs d'identification, de changements d'identité et de ruptures pour analyser et concevoir la rencontre interculturelle. Il doit s'attacher à observer les changements, les processus propres à la rencontre interculturelle. Il existe ainsi une multitude de méthodes pluridisciplinaires employée par les chercheurs pour aborder ces changements notamment par le discours. Notons, par exemple, Cole et Meadows (2013) qui optent pour la méthode : « *Critical Discourse Analysis (CDA)* », ceci afin de montrer aux étudiants et aux professeurs la diversité des langues pour faciliter l'éducation interculturelle. Gillespie et Cornish (2010) s'inspirent d'études narratives, comme par exemple les « self-report » (qui placent l'intérêt de la recherche au niveau de la subjectivité qui construit notre expérience), de l'analyse conversationnelle (qui place l'intérêt de la recherche au niveau de la relation) et enfin de l'ethnographie (qui replace le tout dans son contexte). Il est intéressant de noter que ces auteurs suggèrent d'utiliser le cadre théorique de Laing, Phillipson et Lee (1966) qui définit l'intersubjectivité en trois niveaux. Tout d'abord, le premier niveau de prise de perspectives directes de soi et de l'Autre par rapport à un phénomène. Ceci étant le niveau des attitudes, des opinions et des représentations directes. Puis, le deuxième niveau, celui des « méta-perspectives » : les interprétations des perspectives de l'Autre. Enfin, le troisième et dernier niveau : les « méta-métaperspectives » lorsque on interprète ce qu'on croit que l'Autre peut penser de ce que l'on pense, Gillespie et Cornish (2010 : 13) citant l'exemple de la perspective de l'employé sur la perspective de son manager sur le comportement de l'employé : « *Va-t-il croire que je lui manque de respect ?* ». Le troisième niveau est le niveau de la comparaison intra-psychologique où l'individu compare et gère les perspectives multiples en lui, réelles ou imaginaires. Au niveau de son discours, l'individu se projette et tente d'élaborer la pensée de L'Autre. Gillespie et Cornish (ibid.), soulignent que Laing, Phillipson et Lee (1966) ont apporté un cadre théorique intéressant pour la recherche dans ce domaine mais que cette méthode ne permet pas d'aborder l'implicite autre que par son

⁸⁶ Nous reviendrons en aval de ce chapitre sur le rôle de la linguistique dans la formation pré-mobilité que nous avons mise en place à Hong-Kong dans le cadre de cette recherche.

propre récit, ce qui ne prend pas en compte la perspective croisée de l'Autre. Pour Gillespie et Cornish (ibid.), l'étude des dialogues comme données d'analyse donne au chercheur la possibilité d'aborder le contexte, la relation créée et toutes les voix qui constituent le discours. L'analyse des voix permet également d'observer la réponse attendue au-delà de l'audience présente, ce qui nous donne la possibilité d'étudier le concept d'« *addressivity* », ce que comprenons comme les imaginaires en jeu dans la relation interculturelle et que nous aborderons dans ce chapitre lors d'une tentative de modélisation⁸⁷ d'une formation pré-mobilité (présentée, selon les perspectives d'Auger, Dervin et Suomela-Salmi, 2009). Nous aborderons également ce phénomène d'« *addressivity* » dans le chapitre V. Gillespie et Cornish (2010) ajoutent que leur perspective peut permettre au chercheur d'explorer l'influence avant et après une intervention pendant une recherche dont le but serait de développer le dialogue, ceci en analysant les changements dans la relation intersubjective qui se mettrait en place entre des individus. Pour ce fait, Gillespie et al. (2014 : 39) proposent trois étapes afin d'accéder aux différents positionnements et transformations de la rencontre, aux tensions entre les voix, et de fait d'en étudier les conséquences.

1. Quelles voix sont présentes dans le discours ? Les gens parlent de ce que les autres ont dit (Gillespie, 2006).

2. Comment les participants gèrent ces voix et les tensions inhérentes ? Comment un individu gère-t-il les perspectives multiples en lui ? Comme un objet étranger, irréel ? Comme des stéréotypes ? En les rejetant ? En les stigmatisant ? En les niant ?

3. Quelles transformations ont lieu suite à la mise en perspective des voix ? Est-ce que la rencontre permet de créer un espace où les voix sont acceptées, négociées, reconstruites ?

Toutefois, Gillespie et Cornish (2010) nous avertissent du défi que représente l'étude de l'implicite. Pour éviter cet écueil, Martin et Rose proposent d'aller au-delà des mots, vers le sens caché, derrière les mots, en allant d'un mot à l'autre, au fur et à mesure que le texte se déroule, en se situant entre le grammairien et le sociologue. Pour ces deux auteurs, l'analyse du discours permet aux voix d'émerger clairement, explicitement par les structures qui font sens et via lesquelles elles sont encodées. Et si Tournebise (2013)

⁸⁷ La perspective critique du modèle de formation mis en place à Hong-Kong et la tentative de modélisation conséquente sera abordée dans la conclusion de cet ouvrage.

et Dervin (2009), suite à certaines auteures de la pragmatique comme Kerbrat-Orecchioni (2002) et Marnette (2005), proposent de s'attarder sur l'analyse des marques de la personne, du temps et de l'espace afin d'aborder une analyse plus fine des contenus, Martin et Rose (2003) suggèrent de se concentrer sur plusieurs fonctions sociales du discours.

1. L'incarnation de nos relations sociales : ce qui révèle la réalisation de la relation.
2. La symbolisation de notre discours : ce qui traduit les représentations de l'expérience vécue.
3. L'organisation par un texte qui a du sens : ce qui montre la construction d'un texte.

Au demeurant, il nous semble que l'angle d'approche concernant la réalisation de la relation est fondamental pour l'étude de la rencontre interculturelle. Martin et Rose (ibid.) proposent d'analyser tous les marqueurs linguistiques qui traitent des sentiments et des valeurs qui seront négociés avec le lecteur. Ces auteurs s'intéressent à ce que nous disons de ce que nous ressentons par rapport à un événement, une autre personne etc. Ils proposent d'analyser les marqueurs linguistiques de ce que nous disons, de ce que nous éprouvons par rapport à l'environnement qui nous entoure. Les auteurs suggèrent d'étudier les affects, les jugements, les appréciations, mais aussi les phénomènes d'amplification. Ainsi, par exemple, les adjectifs et leur intensité, utilisés pour « évaluer » et concevoir une rencontre, peuvent être analysés pour mieux comprendre la réalisation de la relation.

Pour Martin et Rose (2003), l'analyse se centre sur des textes écrits, cependant cette approche est, selon Martin et White (2005), réutilisable pour des textes oraux et donc applicables à nos données provenant de dialogues de groupes enregistrés et retranscrits⁸⁸. Il nous semble que nous pouvons ainsi tenter d'accéder à une analyse de la rencontre interculturelle car l'analyse de la réalisation de la relation, par l'analyse des marqueurs de l'« *appraisal* » interpersonnel (les marqueurs de l'évaluation de la rencontre d'un phénomène), peut nous aider à étudier la façon dont les individus

⁸⁸ Nous reviendrons sur le mode de recueil des données dans le point suivant 3.2 de ce chapitre.

conçoivent leurs relations et comment ils se construisent à travers celle-ci avant ou après l'expérience de la rencontre en situation de mobilité. De plus, Martin et Rose (2003) soulignent qu'il est non seulement nécessaire de s'attarder à relever les sentiments, les émotions et la manière dont ils sont exprimés, mais surtout les points de vue qu'ils représentent et les sources dont proviennent ces affects, ce qui rejoint ici les théories de Gillespie et al. (2014). Pour Martin et Rose (2003), il est intéressant d'analyser la concession, les modalités et leur polarisation entre autres. Par exemple, est présenté le cas de la modalité négative, polarisée qui selon Martin et Rose (ibid.) traduit une non-acceptation des voix en présence et un refus de la négociation, alors que la concession (« *cependant* » par exemple) reconnaît une autre perspective et montre que l'individu s'est ouvert à un espace de dialogue. Le texte de loi est également cité par Martin et Rose (ibid.) à titre d'exemple, il restreint au niveau du champ lexical et présente une absence de graduation qualitative, de projection, de modalisation et de concession, ce qui démontre une intransigeance de ce type de texte juridique. Y est comparé le texte narratif où les affects, les jugements, les appréciations démontrent, à l'inverse, un dialogue reconnu. Martin et Rose (ibid.) précisent toutefois qu'une reconnaissance peut également être révélée pour être mieux réfutée ! Nous reviendrons plus en détails sur cela dans le chapitre suivant (cf. chapitre V) mais nous comprenons d'ores et déjà qu'au niveau de notre méthode de traitement des données, l'analyse de certains marqueurs dans le discours nous permet d'étudier dans notre corpus, avant et après l'expérience de mobilité, les relations mises en place lors de la rencontre interculturelle et la façon dont elles sont qualifiées, évaluées, conçues. De plus, en analysant également les voix en présence (les voix rapportées, cf. chapitre V), ainsi que leur source, nous pouvons mieux comprendre les éventuelles prises de position, face à ces voix, « solides » (dénî, stigmatisation) où l'espace de dialogue est fermé, par rapport à une rencontre liquide, où le dialogue est accepté et où peut se réaliser et se construire une rencontre qui transforme, où l'on change en acceptant les voix multiples qui nous entourent et nous constituent, en acceptant aussi le fait que certaines voix n'existent pas mais que nous les fantasmons et créons pour nous rassurer. De fait, nous comprenons également que ce que nous disons et la façon dont nous le disons est fonction des autres individus, de soi-même, de la société, dans une perpétuelle construction par des phénomènes de co-énonciation. Les mots émis par différents individus, qui font partie d'un groupe, sont associés dans une dynamique qui révèle les constructions psychologiques des individus sur l'environnement qui les entoure à un moment donné.

Pour synthétiser, nous considérons qu'au niveau opératoire, en associant les théories de l'énonciation et le dialogisme, il nous est possible d'analyser la manière dont les choses sont dites et d'étudier plus finement les constructions de la rencontre et les identités liquides qui changent, se positionnent, qui acceptent la négociation et se transforment ou bien de mettre en évidence un discours qui stigmatise l'Autre pour ne pas avoir à accepter la voix de l'Autre (Gillespie et al., 2014)⁸⁹. Dans une même perspective opératoire, et de recul épistémologique, cette approche du discours qui émerge à un moment donné dans un groupe donné a déterminé notre choix de mode de recueil de données. En effet, Pour Dervin et Risager (2014), le discours issu de la rencontre est un phénomène instable et celui-ci requiert un espace de production et d'observation de pratiques sociales.

3.2 Le recueil des données

3.2.1 Les groupes-centrés

Comme le précisent Holliday et al. (2004 : 170), travailler avec le discours c'est devoir considérer les manipulations, les forces en présence entre plusieurs individus, car le discours n'est jamais neutre. Pour Holliday et al. (ibid.), le discours représente également, au sens large, la société et ses enjeux, notamment politiques. Markova souligne l'argumentation à l'œuvre dans toute communication au travers de laquelle du sens, divergent ou consensuel, est créé (Dervin, 2015 : 133). Ainsi, Markova⁹⁰ (Dervin, 2015 : 137) nous rappelle que le discours est dépendant des relations, de la négociation des identités et des émotions à l'œuvre entre les individus qui interagissent. Il est donc conseillé, pour le chercheur de prendre en compte lors de son analyse « *the way in which discourse is constructed* » (ibid.). En ce qui concerne notre recherche, notre objectif est de récolter le discours émis par des individus dans le prisme du groupe et de la rencontre en facilitant l'expression de la parole (Boutin, 2007).

⁸⁹ Nous reviendrons sur ces phénomènes dans le chapitre V.

⁹⁰ Entretien avec Ivana Markova.

Au regard de ces considérations, pour Baribeau et Germain (2010 : 45), « les entretiens de groupe constituent un instrument précieux de collecte des données qui ne peuvent être accessibles qu'au travers de l'interaction entre un groupe de personnes qui discutent ensemble ». Les auteures soulignent également l'intérêt de cette méthode de collecte de données pour une approche qualitative de la co-construction des représentations sociales au sein d'un groupe. Cependant, elles constatent qu'au début des années 40, les entretiens de groupe n'étaient pas considérés comme un dispositif de recherche mais plutôt comme un outil à visée marketing et que depuis, même si les entretiens de groupe se sont développés dans le domaine de la recherche, notamment grâce à la recherche-action et à la prise en considération de la dynamique de groupe, le foisonnement des termes et des pratiques les conduit à définir les entretiens de groupe plus comme une technique de collecte de données que comme une méthode. Ces auteures soulignent que pour que les entretiens de groupe soient considérés en tant que méthode, le chercheur doit définir avec rigueur : la constitution du corpus, le rôle du chercheur, le rôle du groupe, réfléchir aux modalités de transcription et aux critères d'analyse du discours qui même s'il est écrit et avant tout une transcription de l'oral.

Donc, Baribeau et Germain (2010) nous avertissent de certaines difficultés que le chercheur devra affronter :

1. quels critères seront retenus vis-à-vis de l'analyse du discours ? les gestes ? une approche multimodale ?
2. comment traduire les « *bouches pauses* » (*hum, ah, ben*) » (ibid. : 44)
3. comment analyser les conversations qui se chevauchent ?
4. comment traduire des consensus ?

Ces deux auteures soulignent aussi la tendance à multiplier les groupes lorsque le chercheur voudrait obtenir plus de profondeur par rapport aux thèmes abordés alors que selon elles ceci est plus une approche de la variation des données. Si bien que celles-ci suggèrent de réunir plusieurs fois les mêmes participants.

3.2.2 L'organisation du recueil des données

3.2.2.1 La constitution des groupes et choix des thèmes abordés

En ce qui concerne les entretiens de groupe que nous avons organisés, nous avons invité deux promotions d'étudiants de la même université de Hong-Kong⁹¹ afin de participer à 3 entretiens de groupe autour de thèmes pré-choisis. Chaque promotion se constituant de 13 étudiants, nous avons formé des groupes de 6 ou 7 étudiants afin que les participants aient le temps et l'espace pour pouvoir s'exprimer. En fait, nous nous sommes attachée à vouloir faire émerger le discours des participants autour de thèmes clés pour que soit favorisée la création de données et recréer un lieu où les préoccupations des participants s'exprimeraient afin que le dialogue et la conversation puissent se développer. A ce niveau de notre recherche, il nous semble plus adéquat d'utiliser le terme de groupes-centrés, ce qui reflète une approche assez flexible dans l'approche de la dynamique de groupe comme le conseillent Dervin et Risager (2014 : 33) : « *we believe that holding the shed loosely with our research participants when working on identity and Interculturality is essential* ». En effet, nous n'avons pas posé de questions autour des thèmes clés. Les participants ont eu la possibilité de s'interroger et de choisir l'orientation de la discussion, ceci au risque de « de ne pas pouvoir contrôler » ni le flux ni le fait que certains thèmes ne seraient peut-être pas abordés. Notre rôle au cours des groupes-centré était celui de chercheur, nous sommes installés dans la salle, un lieu de recherche créé artificiellement, afin de pouvoir, même si nous n'intervenons pas, nous imprégner du discours et de ce qui se passait entre les participants⁹².

Concernant notre corpus, les thèmes abordés étaient :

Séance 1 :

- *Discussion sur le séjour à venir*
- *Conditions de départ*

⁹¹ Nous reviendrons dans le chapitre V sur la constitution exacte des participants, leurs études supérieures etc. En effet, le chapitre IV rassemble des considérations 'généralisables' où le chercheur tente de décrire un schéma méthodologique alors que le chapitre suivant (chapitre V) s'accorde plus à une étude qualitative et à une tentative de discerner des « *pattern* » (des séquences) à partir de l'analyse de données contextuelles.

⁹² Nous reviendrons sur l'influence du chercheur vis-à-vis de la collecte des données dans le point 6 de ce chapitre.

- *Organisation du séjour*
- *Sentiments à propos du séjour*
- *Anticipation du séjour, imaginer son séjour*
- *Anticipation du séjour, imaginer son retour*
- *Imaginer ses rencontres*
- *Imaginer sa formation*
- *Imaginer son logement*
- *Imaginer son temps libre*

Séance 2 :

- *Discussion sur des concepts clés :*
- *La culture*
- *L'identité*
- *Les stéréotypes*
- *Les voyages*
- *La mobilité*
- *Notre société moderne*

Séance 3:

- *Discussion sur des concepts clés :*
- *La culture*
- *L'identité*
- *Les stéréotypes*
- *Les voyages*
- *La mobilité*
- *Notre société moderne*

Par rapport aux séances 1 et 2, la séance 3 s'est déroulée après la mobilité, suite au retour des participants à Hong-Kong. En effet, chaque promotion d'étudiants a suivi un cursus de 4 ans à l'université, dont les deux premières se déroulaient à Hong-Kong, la troisième en France et enfin la dernière de nouveau à Hong-Kong. Les thèmes choisis

pour la séance 1 visaient à favoriser la discussion en proposant une approche proche des préoccupations considérées comme « habituelles » par le chercheur pour des étudiants qui vont partir en échange académique. Les thèmes identiques des séances 2 et 3 devaient être l'occasion de favoriser une analyse plus approfondie des concepts clés conçus dans la rencontre. Nous reviendrons plus longuement sur les participants, et les informations les concernant obtenues grâce à un questionnaire de variables, mais nous pouvons d'ores et déjà remarquer que les participants se connaissaient et qu'une certaine perte des inhibitions s'est mise en place facilitant la discussion ce qui est notamment un avantage de la collecte de données via les groupes-centrés (Boutin, 2007 : 20).

Les groupes-centrés se sont déroulés dans un même lieu : une salle de classe à l'université où les pratiquants avaient l'habitude d'avoir cours. (Il est à noter cependant que toute recherche crée en soi un « nouveau lieu », nous aborderons ce phénomène et son implication dans le chapitre suivant). Le même groupe de participants s'est donc réuni sur plusieurs séances d'environ 1h15. A ce sujet, la première fois que les participants ont été invités à participer à cette recherche, c'est leur professeur de français du cursus (et non le chercheur) qui leur a présenté oralement cette invitation. Les participants de cette recherche sont des étudiants qui suivent, tous, le même cursus d'études européennes, section études françaises, à l'université Baptiste de Hong-Kong (*Hong Kong Baptist University - HKBU*).

3.2.2.2 Le protocole de recueil des données

Les consignes, pour chaque séance, présentées en anglais aux participants, étaient :

Please discuss those topics:

You can speak in English or in French.

There is no right or wrong answer, just feel free to express yourself.

Les participants ont eu le choix de la langue⁹³ utilisée pour interagir et le chercheur a insisté sur le fait qu'aucune « bonne réponse » n'était attendue. Cependant, comme le précisent Baribeau et Germain (2010 : 36) : « les données peuvent être

⁹³ L'alternance du choix de langue et le multilinguisme des participants seront abordés plus amplement dans le chapitre suivant.

contaminées par le chercheur ou le décideur ». Nos implications en tant que chercheur seront développées dans le point 6 de ce chapitre mais notons que nous considérerons dans l'analyse de nos données l'influence du chercheur sur la production de discours des participants et le fait que leur professeur de français étaient là au début de chaque séance et que c'est elle qui a présenté la recherche la première fois à ces mêmes participants.

Au niveau de l'approche éthique vis-à-vis de ce protocole de recherche, la recherche a été présentée mais que ce soit de notre part ou de celle de la professeure de français, les paramètres ont été limités afin d'essayer de ne pas influencer au-delà de notre position en tant que chercheur le discours des participants. De même, dans une perspective éthique, un questionnaire de consentement (en anglais) a été présenté aux participants et comme le recommande Boutin (2007), les groupes-centrés ont été organisés par une animatrice, que nous préférons nommer chercheure, « préparé à ce type de prise de données », en effet, la chercheure étant aussi enseignante, il nous a été donné la possibilité d'organiser des groupes-centrés en amont de cette recherche, avec nos étudiants de Licence de français, dans une autre université à Hong-Kong, afin de nous préparer à cette méthode. Ici, notons que le choix de ne pas mettre en place cette recherche avec des participants issus de notre propre cadre d'enseignement, relevait d'une première expérience de recherche en 2008 où ils nous avaient semblé que les deux rôles cumulés (celui d'enseignante et de chercheure) posaient problème dans la mise en place du protocole de la recherche.

En définitive, pour ce protocole de recherche, nous nous sommes inspirés de Boutin (2007). Si le cadre méthodologique, n'est pas celui que nous utilisons (Boutin conseillant notamment de développer les thèmes en posant des questions et en adoptant un rôle plus directeur pendant les séances) et si ce chercheur utilise le terme « entretien de groupe », Boutin (ibid.) indique, toutefois, deux annexes pour se préparer que nous avons utilisées: Annexe 1 : Guide d'entretien de groupe, Annexe 2 : Grille d'entretien, et Annexe 3 : Evaluation. Ces documents nous ont permis de nous poser un certain nombre de questions préparatrices à une approche rigoureuse des groupes-centrés comme définie en amont de ce chapitre⁹⁴ par Baribeau et Germain (2010).

⁹⁴ Cf. point 3.2.1 de ce chapitre.

3.2.3 L'influence des groupes-centrés sur l'analyse des données

Si Baribeau et Germain (2010 : 36), présentent également plusieurs difficultés que peuvent rencontrer les chercheurs désirant mettre en place des entretiens de groupe : « les discours ne peuvent pas être canalisés, les participants s'influencent mutuellement, certains participants ne s'expriment pas », en tant que chercheur nous acceptons ces difficultés qui, nous pensons, créent la richesse des groupes-centrés où le dialogue s'installe « presque » librement. Consécutivement, au travers des thèmes choisis et du protocole de recueil, l'idée a été de favoriser un discours où émergeraient les représentations des participants, leurs images, leurs conceptions de la rencontre à l'autre, l'influence du concept de culture dans leur argumentation, afin d'analyser des évidences dans leur discours de l'existence d'un espace de négociation où la rencontre interculturelle peut s'élaborer sans stigmatisation ou rejet de l'Autre.

Concernant le matériel recueilli, nous avons dû transcrire verbatim les données via des transcriptions orthographiques en suivant les indications de Gillespie et al. (2014) qui conseillent de transcrire en italique *les voix, les prises de perspectives dans le discours* et de souligner les éventuels changements et transformations perçus dans le discours. Nous avons également décidé d'indiquer par souci de clarté : les « *bouches pauses* » (Baribeau et Germain, 2010 : 44), les pauses (...), les données inaudibles [...] et les rires du groupe de participants. Cependant, afin de limiter les paramètres d'analyse toutes informations visuelles, les tons de voix, les chevauchements de parole n'ont pas été pris en compte dans l'interprétation des résultats. En effet, nous croyons qu'en nous concentrant sur les marqueurs linguistiques, comme Martin et Rose (2003) et Martin et White (2005) le proposent, il nous est possible de limiter le champ de l'interprétation qui est, en lui-même, un défi pour toute analyse qualitative empirique⁹⁵.

A noter qu'au niveau du protocole de cette recherche toutes les conditions requises ont été maintenues afin de préserver la confidentialité et l'anonymat des participants lors de la transcription des données et, comme nous le verrons, également lors de la présentation des résultats.

⁹⁵ Nous reviendrons sur les défis de la méthode interprétative dans le point 6 de ce chapitre.

Par ailleurs, nous tenons à préciser que l'organisation du protocole de cette recherche est guidée par notre condition d'enseignante-chercheure et la volonté d'agir par la mise en place, à Hong-Kong, d'une formation pré-départ à la mobilité académique car, si dans certains cas la recherche précède l'enseignement (Byram, 2011), dans d'autres cas et notamment en ce qui nous concerne, notre travail part du statut d'enseignante pour aller vers celui d'enseignante-chercheure.

4. Une recherche de terrain

Le cadre contextuel et éducatif de cette recherche implique une approche empirique actionnelle et engagée. Ceci impliquant un questionnement de la position du chercheur.

4.1 L'accompagnement d'étudiants chinois en France en 2004

Lors de notre Master 2 à Lyon 2, la possibilité nous avait été donnée d'accompagner des étudiants chinois et de répondre à leurs éventuelles questions. Force avait été de constater leur désarroi et leurs angoisses face aux différents défis à relever : parler la langue, comprendre le fonctionnement de l'université, se faire des amis français, obtenir leur diplôme etc. (Martinez, 2005). Notre raisonnement avait été de nous demander pourquoi ces étudiants étaient désemparés. Étaient-ils préparés avant de partir en échange ? Si oui comment ? A cette époque, avec nos camarades de promotion, nous avions monté un projet de théâtre afin d'aider ces étudiants à améliorer leurs compétences langagières et essayer qu'ils se sentent plus « à l'aise ». Ce projet se nommait « Créer du lien avec des différences » et en voyant ses effets positifs sur le bien-être des participants, cela nous avait apporté une grande satisfaction.

De retour dans cette ville d'Asie du Sud-Est en tant qu'enseignante de français à l'Université de Hong-Kong, notre objectif a été de développer une recherche praxéologique de terrain. Anne Cheng (2008) recommande de mettre en place des recherches empiriques pour une meilleure compréhension du contexte chinois et de

dépasser les méthodes littéraires comparatives, ceci afin de dépasser notre « peur »⁹⁶ de la Chine. Cette chercheuse (1997 : 27) précise qu'entre « péril jaune » et « sagesses orientales », « le respect et l'honnêteté intellectuelle sont les bases d'une connaissance authentique » (ibid. : 28). Pour l'auteure (2010)⁹⁷, « le mythe d'une altérité radicale [qui] persiste » est ce qui empêche la rencontre. De plus, elle (ibid.) ajoute que « faire l'économie d'une analyse empirique, c'est ce qui mène à l'essentialisme, lorsque notre perspective de l'Autre est limitée à une catégorisation, Risager (2006) nommant ceci comme « un paradigme national » qui prédomine lors de la rencontre.

4.2 Une recherche empirique

Selon Byram (2011), on trouve trois sortes de recherches empiriques. Tout d'abord, celles qui cherchent à expliquer, deuxièmement celles qui veulent comprendre, enfin, les recherches qui veulent « *impulser des changements* » (ibid. :42). Byram ajoute que vis-à-vis du champ de la didactique, ce dernier type de recherche vise à développer les curriculums et les méthodes afin d'enseigner la compétence interculturelle. L'objectif est aussi de changer les politiques éducatives et de faire évoluer les pratiques. Toutefois, nous remarquons qu'il est préférable, même si nous voulons nous « engager » en tant que chercheur, de réfléchir vis-à-vis de nos prises de position qui peuvent être empreintes d'idéologie. A ce propos, J-P. Narcy-Combes (2005), souligne le dilemme du chercheur engagé qui doit tenter de se distancier de lui-même. J-P. Narcy-Combes (ibid.) propose aux chercheurs d'accepter d'être déstabilisés et de s'éloigner des conditionnements de la doxa, « les représentations collectives », que nous pouvons trouver confortables par peur ou besoin de sécurité (J-P. Narcy-Combes, 2001).

Nous désirons préciser que notre recherche, si elle ne correspond pas aux critères d'une recherche-action, peut toutefois s'apparenter à cette approche notamment par les emprunts qu'elle lui fait afin de s'appuyer sur un cadre qui permet de concevoir une action et un retour envers le cadre théorique afin d'évoluer au sein d'un même protocole de recherche.

⁹⁶ Cf. chapitre 3 notamment en ce qui concerne les imaginaires liés à la rencontre avec l'étudiant chinois.

⁹⁷ Article en ligne disponible sur : www.vacarme.org/article1917.html consulté le 10 décembre 2014.

4.3 Des emprunts à la recherche-action

Pour J.-P. Narcy-Combes (2011), l'engagement en recherche peut effectivement se traduire par une action et selon Burns (2005), l'« *action research* » permet aux enseignants de planifier des actions sur le terrain, ceci à partir d'observations. Cela permet à l'enseignant d'être actif et de participer au lieu de « seulement » tester des théories existantes parfois inappropriées au contexte. Burns (ibid.) souligne que si cette approche s'est développée dans de nombreux domaines, depuis 1980 en ce qui concerne le domaine de l'éducation, on a vu apparaître une recrudescence de celle-ci.

En effet, l'« *action research* » présente plusieurs avantages pour l'enseignant. Pour McKernan (1996), les problématiques soulevées le sont par celui-ci et non pas directement de la théorie. Ceci permet au praticien de comprendre ou de mieux comprendre son environnement. McKernan (ibid.) souligne que la « *action research* » est enracinée dans le curriculum, ceci servant à son évolution et à son adaptabilité au contexte d'enseignement. Ainsi, l'action doit être encadrée d'une démarche éthique, de références théoriques, sans acceptation de celles-ci, afin de favoriser une compréhension personnelle de la part de l'enseignant.

Selon McKernan (1996 : 45), l'enseignant a pour caractéristiques :

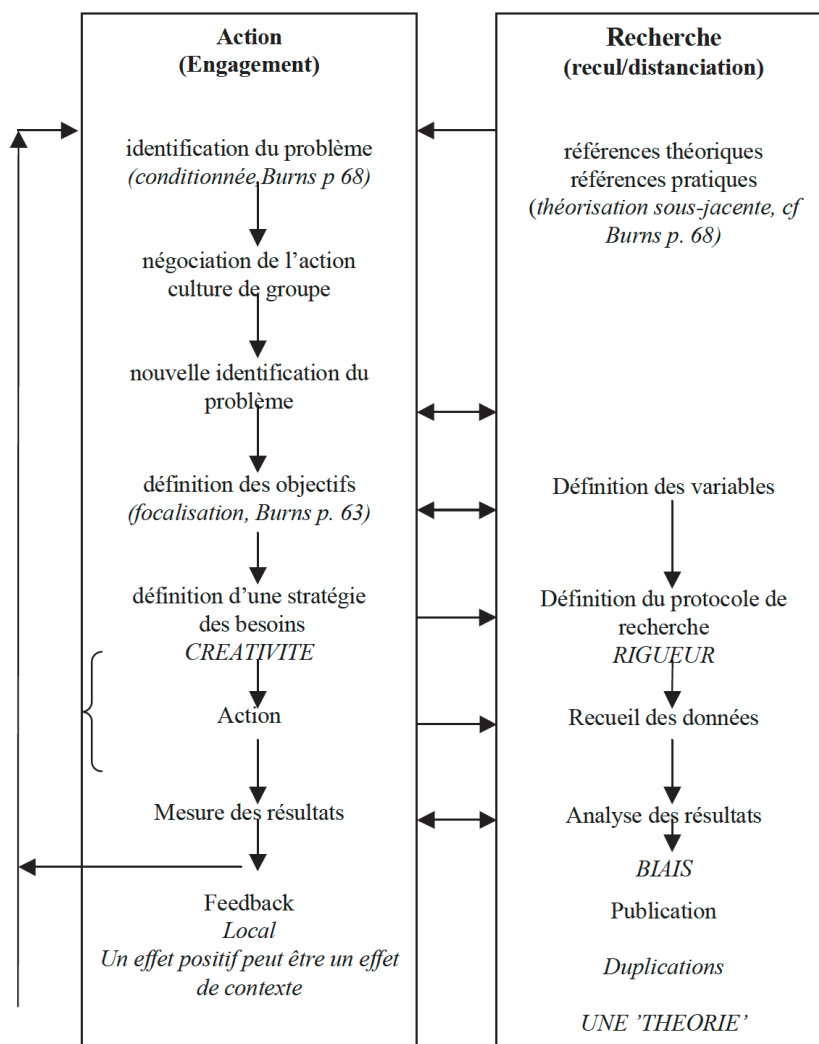
- un haut niveau de compétences utilisées en classe
- une approche centrée sur l'étudiant
- un haut niveau de compétences pour comprendre les étudiants
- une grande satisfaction quant à sa relation avec les étudiants
- une évaluation des performances selon ses propres perspectives
- un suivi de formations professionnelles courtes

Alors que si l'enseignant devient chercheur, il aura pour caractéristiques :

- une vision plus large du contexte (école, communauté, société)
- une participation à de nombreuses formations continues (tables-rondes, conférences etc.)
- un intérêt au fait de lier la théorie et la pratique

- un engagement à modifier les curricula et les modes d'évaluation

De fait, McKernan (ibid.) constate qu'un enseignant ne peut se passer de la recherche et qu'inversement le chercheur est un enseignant curieux qui désire comprendre les effets de sa pratique sur les individus.



(Source : J.-P. Narcy-Combes, 2001 « Figure 2. Relations entre actions et recherche »)⁹⁸

En observant le schéma ci-dessus, nous notons que pour J-P. Narcy-Combes (2001) il existe à la fois des différences et des imbrications, entre « action et

⁹⁸ Disponible sur : <http://apliut.revues.org/docannexe/image/4639/img-4.png> (consulté le 30 juillet 2014).

engagement », qui est une approche à partir du contexte et des problèmes de pratique et qui se négocie en groupe par exemple avec les autres membres de l'institution, et « la recherche (recul et distanciation) » qui permet à partir des théories de références, de définir des variables, de mettre en place un protocole avec rigueur, de recueillir des données, de les analyser afin de mettre en valeur une possible (in)validité des hypothèses de recherche et des théories ontologiques avec des résultats de recherche imprédictibles mais toutefois nécessaires (J-P. Narcy-Combes, 2001).

Ainsi, la didactique des langues se développe par une relation constante entre concepts et contextes, théories et pratiques. Si nous nous tournons vers une didactique de l'interculturalité renouvelée pour l'acquisition d'une compétence exo-discursive, notre engagement se traduit par l'intervention et par la mise en action de pratiques éducatives (nous verrons dans le point suivant de ce chapitre l'organisation de cette recherche et la mise en place d'une formation pré-mobilité académique à Hong-Kong). Nous soulignons donc en tant qu'enseignante le besoin d'un engagement par l'intervention et nous considérons que notre position d'enseignante-chercheure, une composante importante du processus de cette recherche et vis-à-vis de laquelle il nous est besoin d'adopter une position réflexive et éthique, « *le doctorat nous accompagnant en chemin* » (J.-P. Narcy-Combes, 2001 : 41).

De fait, après avoir tenté une approche réflexive vis-à-vis de notre position d'enseignant-chercheur et de notre engagement via l'intervention, se dessine le besoin, de présenter, en aval de cette recherche, un exemple de préparation à la mobilité académique, telle qu'implantée à Hong-Kong. De plus, de par notre expérience de terrain (fondée sur de la théorie), nous élaborerons une tentative de modélisation de la préparation à la mobilité académique, dans une perspective de formation en éducation. A noter que cette formation pré-mobilité fait partie du projet global de notre processus de recueil des données dans la volonté de tester nos hypothèses de départ, (cf. introduction, chapitre IV et chapitre V), puisque que de par les groupes-centrés, le discours des étudiants formés ou non formés est recueilli et comparé avant et après le séjour en échange (entre la France et Hong-Kong).

5. Exemple d'une formation pré-départ à la mobilité

5.1. Fondements

5.1.1. L'enseignant hypermoderne

Bonicel (2003) présente un enseignant hypermoderne car confronté au paradoxe de transmettre la permanence et la diversité. Nous retrouvons ici les enjeux d'une société hypermoderne, comme nous l'avions décrite en amont, avec l'individu qui se situe entre liquidité et solidité. Bonicel (ibid.) souligne la tension due au phénomène d'accélération présente dans nos sociétés actuelles pour l'enseignant qui doit préparer l'apprenant à l'imprévisible et à l'autonomie. Elle conseille « d'être dans une fluidité créatrice » « dans un rôle de passeur ».

Woodin (2013), quant à elle, indique qu'à présent l'ère nouvelle requiert d'outiller les apprenants dans un contexte où Kirkpatrick, et al. (2013) précisent que le mythique concept de « *Native speaker* » est dépassé lorsque des individus non-natifs en contexte utilisent une lingua franca, ce qui les définirait comme des « *intercultural speakers* ». Jamarani et Sharifian (2013) attestent qu'en ce qui concerne le langage et la communication interculturelle, nous allons d'une ère ancienne à une nouvelle ère.

Enfin, Risager (2006) présente un « paradigme national » qui a été un modèle dominant depuis le XIX^{ème} siècle dans l'enseignement des langues. L'enseignant y est natif, la langue normalisée, et le contexte est celui de la culture-cible. A celui-ci, Risager (ibid.) oppose et considère le « paradigme transnational ». De par ce que cet auteure nomme le « *transnational flow* » (ibid), un « paradigme transnational » se développe et consiste en un certain nombre de points que nous résumons en : un enseignant non-natif, une langue qui se réalise au-delà de sa forme standardisée, des références à des contextes divers correspondant à la réalité de l'apprenant.

De fait, il nous semble que l'enseignant devant acquérir continuellement des compétences et s'adapter à des étudiants mobiles, dont le profil liquide modifie les paramètres d'apprentissage (langue, relation à l'Autre, contexte pluridimensionnel,

relation au temps et à l'espace), peut se référer à l'approche constructiviste afin de se préparer et de préparer les étudiants-voyageurs.

5.1.2 L'approche constructiviste

L'approche constructiviste est l'un des éléments fondateurs de notre philosophie d'enseignement. Nous pensons que l'enseignant, confronté à son contexte, doit aborder cette approche notamment parce que celle-ci amène à une conception de l'enseignant, non idéalisée, qui n'est pas au centre de la classe mais qui joue le rôle de médiateur « passant la main » à l'étudiant.

5.1.2.1 Caractéristiques

Le constructivisme peut être considéré comme une théorie de l'apprentissage notamment grâce aux apports de Piaget (1936, 1937), toutefois, le constructivisme n'est pas à l'origine d'une méthode d'enseignement mais d'une méthode de pensée pour concevoir notre existence au monde, celle-ci se différenciant du behaviourisme. Nous évoluons de par notre environnement et de nombreux apprentissages sont possibles via la construction avec l'Autre.

Klotz et Lynch (1999) soulignent comme points importants faisant part du constructivisme : l'importance de l'intersubjectivité et des comportements partagés pour comprendre les constructions sociales, le caractère ontologique de cette approche l'objectif n'étant pas d'expliquer mais de comprendre. Ainsi les explications causales ne peuvent correspondre au constructivisme qui requiert des explications conjoncturelles. Kerzil (2009) note que cette approche met au centre de l'apprentissage, les capacités cognitives des apprenants qui face à un problème mobilisent des « schèmes opératoires » par assimilation ou accommodation. Nous incorporons les nouvelles informations ou nous adaptons en modifiant nos structures cognitives, (Piaget, 1937). Kerzil (2009) ajoute que les données perçues sont assimilées aux représentations anciennes celles-ci devant s'accommoder aux exigences de nouvelles situations. Selon Klotz et Lynch (1999 : 52) on peut retrouver dans l'approche constructiviste des notions interdisciplinaires telles que : « *caractere situé* » (*situatedness*), ou « *enchâssé* » (*embeddedness*), ou encore de

« *contexte* » (*context*) ». Pour Twomey Fosnot (1996), c'est une théorie qui s'attache à décrire la façon dont nous apprenons et les processus en jeu, internes et sociaux. Par exemple, nous construisons de nouvelles représentations car nous devons développer des outils en contexte. J.-P. Narcy-Combes (2015) précise que l'apprentissage est dynamique et que nous opérons par connexion en fonction du contexte d'apprentissage. Notre cerveau réagit aux sensations en fonction des expériences passées et l'ajustement se fait plus ou moins efficacement en créant de nouveaux problèmes à résoudre (Bertin et Narcy-Combes, 2012).

5.1.2.2 Applications pédagogiques

Twomey Fosnot (1996) définit une approche pédagogique constructiviste comme la possibilité de donner aux étudiants l'opportunité d'expériences concrètes, contextuelles et significatives via lesquelles ils peuvent chercher des schémas de compréhension, poser leurs propres questions et construire leur propre savoir, concepts et stratégies. Les auteurs réitèrent l'importance, que nous avons déjà soulignée en amont, de l'importance de ne pas considérer l'enseignant comme étant le seul détenteur du savoir. Celui-ci doit faciliter, guider, médiatiser l'acquisition des compétences visées.

A noter que comme nous le verrons plus amplement en conclusion de cet ouvrage, nous réalisons que notre perspective de départ qui traitait de compétence et de progression a évolué vers les concepts de performance et de connectivité, ce qui correspond à l'idée que l'acquisition fonctionne sous forme de réseaux cognitifs (J.-P. Narcy-Combes, 2014).

Twomey Fosnot (1996) préconise ainsi certaines activités de classe pour l'apprentissage des mathématiques qui nous paraissent applicables à une formation à la mobilité pour que les étudiants soient encouragés à penser, à explorer et à collaborer de par le dialogue et les interactions.

- « *Meaningful problem solving* » : résoudre des problèmes.
- « *Arguing and proving their own solutions* » : justifier, expliquer leurs propres solutions.

- « *Constructing their own algorithms and formulae* » : construire leurs propres outils de résolutions de problème.

Nous notons donc qu'un dialogue doit se mettre en place entre les apprenants et l'enseignant et que celui-ci fait évoluer ses activités en fonction du groupe d'étudiants, de leurs intérêts et du contexte d'apprentissage. L'enseignant doit essayer de discerner les besoins du groupe et de chercher à savoir ce qu'il peut apporter pour « compléter » l'expérience des apprenants et les aider à construire leur compréhension du monde qui les entoure. Kerzil (2009) souligne la nécessité de former les apprenants à l'exploration notamment via le retour réflexif sur nos expériences car ainsi nous nous construisons et construisons notre environnement activement en nous confrontant à nos représentations. Pour J.-P. Narcy-Combes (2014), ce qui est déterminant à enseigner ce n'est pas un système symbolique mais la capacité à s'entraîner à agir et à réagir face à un problème car ceci peut aider à prévoir, plus ou moins efficacement, la résolution d'un problème qui paraît similaire (théorie fonctionnaliste).

Comme le souligne M-F. Narcy-Combes (2006 : 11), « *dans le cadre d'un enseignement d'une langue-culture étrangère, il est parfois nécessaire de guider le regard des étudiants pour qu'ils voient mieux le monde qui les entoure, tout en évitant de les figer dans d'autres formes aussi sclérosantes* » ; il nous semble donc que l'approche constructiviste est une voie pour les approches méthodologiques des questions empiriques, de terrain, et permet d'aborder les concepts de nationalisme, d'ethnicité et de culture éthiquement en rendant le pouvoir aux apprenants (Klotz et Lynch, 1999).

Ainsi, nous comprenons que le rôle de l'enseignant est de préparer les étudiants à la liquidité actuelle par une approche constructiviste et fonctionnaliste qui permet à tous les participants, notamment l'enseignant-chercheur, de comprendre la co-construction comme processus de fonctionnement au sein d'un groupe, ainsi que les caractéristiques situationnelles et fonctionnaliste de l'apprentissage. Par ailleurs, la mobilité académique, comme problématisée dans le chapitre I (partie I), est caractérisée par les changements et la compression du temps et de l'espace d'une liquidité postmoderne qui nous fait perdre nos repères lorsque nous devons concevoir l'Autre, ceci avec le piège de l'essentialisé, le

catégorisé, pour essayer de le comprendre, nous comprendre, comprendre le monde qui nous entoure.

Il semblerait que, comme nous allons le voir dans la section suivante, l'acceptation de ne pas pouvoir « vraiment » définir l'Autre est une possible solution didactique via laquelle l'étudiant pourrait relativiser sa rencontre à l'Autre et devenir autonome dans son apprentissage.

5.1.3 Autonomie et affrontement des incertitudes

Morin (1986) nous prévient de l'incertitude d'un monde organisé et en même temps désorganisé, incertitudes que l'éducation doit reconnaître. Pour Morin (ibid.) accepter les incertitudes c'est accepter l'autocritique, les éléments inconscients, qui nous constituent, et c'est rester vigilant vis-à-vis de soi et de la rationalisation qui nous limite nous faire croire qu'un monde sans incertitude existe.

Morin (ibid : 94-95) délimite trois incertitudes. Tout d'abord, l'incertitude de la connaissance et le besoin de reconnaître les illusions et les erreurs comme voie vers la pertinence. Puis, l'incertitude du réel. Nous concevons une réalité qui est l'idée que nous nous faisons de la réalité. De plus, la réalité « n'est pas lisible de toute évidence ». L'auteur nous conseille donc d'interpréter la réalité pour une meilleure compréhension de celle-ci. Enfin, Morin (ibid.) présente les incertitudes de « l'écologie de l'action ». L'action nous échappe car celle-ci est happée par les interactions et est saisie par l'environnement. Il existe de même une incertitude de son effet à long terme. Ainsi, l'écologie de l'action requiert de la prudence, un pari et la mise en place de stratégies pour tenter de corriger cette action qui finalement pourrait être modifiée ou annulée. Dans un environnement instable et incertain, les individus réfléchissent et décident de leur action selon la prise de conscience de ce pari.

De fait, en ce qui concerne la mobilité, accepter les incertitudes et ne pas vouloir les supprimer, nous paraît important car cela permet de relativiser l'enjeu de l'échange académique et le fait que, dans la rencontre avec l'Autre, l'on ne peut pas comprendre l'Autre/ou se comprendre totalement. Accepter les incertitudes, c'est concevoir une

rencontre liquide (Dervin, 2008b) pendant laquelle les repères sont mouvants. Alors, la formation à la mobilité se doit de former aux incertitudes afin de permettre à l'étudiant-voyageur de devenir autonome dans sa capacité à réactualiser ses compétences (exo-discursives) et à se distancier des différentes mises en perspective dans la relation, notamment via l'analyse de son discours et de celui de l'Autre. Pour Dervin et Badrinathan (2012 : 7), l'autonomie consiste en « *La (re-)négociation de l'apprenant de langues et de ses actions avec ses interlocuteurs dans un contexte spécifique* ». ces auteurs ajoutent que l'autonomie est un apprentissage sur le long terme qui se construit progressivement et que les apprenants doivent se responsabiliser et prendre en charge leur apprentissage.

Nous comprenons, donc, que l'apprenant de langues, en tant qu'apprenant « de la mobilité », doit acquérir une autonomie vis-à-vis de son interaction avec l'Autre et que ceci passe par une création en contexte, une co-construction, un lieu où le paradigme de l'autonomie rejoint l'approche constructiviste.

5.2 Proposition de modélisation

5.2.1 Public visé

Si nous nous référons au chapitre I (partie I), nous avons remarqué le besoin de nous éloigner de la tentation, pour en simplifier l'analyse, de catégoriser la mobilité et les individus mobiles, et avons souligné l'intérêt du modèle de référence de Murphy-Lejeune (2002) qui propose de chercher et d'analyser : le motif du projet, la durée et le temps ; si la mobilité est déterminée, indéterminée, provisoire, intermittente ou cyclique. Ainsi, en ce qui concerne notre modèle de formation, le public visé est les apprenants de langue étrangère qui choisiront de partir en échange académique un semestre ou deux semestres. La mobilité est donc provisoire avec un retour et un projet d'études déterminé. La formation est créditée et fait partie d'un cursus universitaire.

5.2.2 Objectifs

Les objectifs consistent à préparer l'étudiant avant la mobilité à concevoir une rencontre avec l'autre/l'Autre distanciée des imaginaires qui alimentent nos représentations du concept de culture, d'identité, de mobilité. Auger, Dervin et Suomela-Salmi (2009 :13) remarquent que « *De nombreuses tâches et activités de classe font la part belle aux imaginaires, les suscitent, les activent* ». Ainsi, nous tentons de nous éloigner de l'approche qui consisterait à « travailler » avec l'étudiant sur ses stéréotypes concernant sa conception de l'autre étranger, de « leur/notre » culture, etc., ce qui nous « centrerait » dans un espace de comparaison, avec les dangers d'un discours reconstruit autour d'un essentialisme ou d'un néo-essentialisme (Holliday, 2011). L'objectif est plutôt que l'étudiant-voyageur puisse prendre du recul vis-à-vis de ses représentations et prennent conscience de leur co-construction à un moment donné, dans un contexte donné (Dervin et Suomela-Salmi, 2010), notamment en fonction de l'Autre, soit dans un groupe donné. Les discours sur la culture (Hannerz, 1999) qui émergent du groupe sont à analyser par les participants eux-mêmes. En fait, tout discours et tout thème qui émergent seront abordés⁹⁹ afin de prendre du recul, pour mieux se connaître et de se transformer par la réflexivité (Molinié, 2011).

Dervin et Liddicoat (2013) soulignent l'importance de la langue et de la linguistique non seulement pour enseigner et apprendre la compétence interculturelle, définie selon une approche renouvelée de l'interculturel : « *interculturality is then a process of construction through interaction in which subjectivities and variation are not to be understood as a « noise » which obscures the object of study but rather as its constituent parts* » (Dervin et Liddicoat, 2013 : 7), (cf. chapitre II). Pour ces deux auteurs (ibid. : 13), l'analyse du discours et des voix présentes dans le discours (le dialogisme), permettent de mettre en place une réflexivité avec les étudiants.

Dervin et Liddicoat (2013) soulignent également la possibilité de développer des recherches en éducation en associant les sciences du langage et l'approche interculturelle pour car la linguistique nous permet d'analyser et d'élaborer le champ de l'interculturalité renouvelée. Plusieurs approches de la linguistique sont possibles selon Dervin et

⁹⁹ Cf. en aval de ce chapitre les étapes et activités développées proposées comme modèle de formation.

Liddicoat (2013 : 12-13), nous retiendrons l'analyse du discours, des marques de l'énonciation et du dialogisme comme outils méthodologiques pour à la fois agencer notre recherche mais aussi former les étudiants à la mobilité. Ainsi, en ce qui concerne notre approche, l'analyse du discours nous permet :

- de donner des outils concrets aux étudiants pour acquérir les compétences requises inhérentes au modèle de formation proposé (cf. ce chapitre IV mais aussi chapitre II).
- d'évaluer par la suite ces savoir-faire en testant les compétences d'analyse du discours des étudiants.
- mais aussi de pouvoir, en tant que chercheur, mettre en place une méthode d'analyse de nos données, le discours des étudiants (notre corpus) recueillis lors de groupes-centrés, cf. chapitre V, afin de valider ou d'invalidier nos hypothèses de départ, soit de pouvoir évaluer le modèle proposé de formation mis en place avec notre corpus ou peut-être plus exactement d'étudier l'impact de la mobilité sur le discours des participants de notre recherche à un moment donné dans un contexte donné.

5.2.3 Compétences visées

Au niveau des compétences visées, comme précisé dans le Chapitre II (partie I), il y a tout d'abord la compétence exo-discursive : soit « sortir » de son discours, l'analyser, pour pouvoir se décentrer de ses illusions ou des fantasmes créés ou anticipés par la mobilité.

Comme vu dans le chapitre I, la mobilité nous interroge car elle nous confronte à des rencontres, des changements, une ère postmoderne où nos repères sont modifiés, voire absents, de par la vitesse des échanges dans le temps et l'espace. De plus, ces « nouvelles rencontres » font se croiser nos imaginaires, à un moment donné dans un contexte donné, et si nous ne sommes pas préparés à la décentration de nos discours, via l'acquisition de compétences exo-discursive (chapitre II), nous nous perdons dans des représentations « solides » : l'Autre est catégorisé, résumé (Dervin, 2008b), et est craint car la rencontre est conçue dans la frustration, le repli, la méfiance voire l'agressivité, (cf. chapitre V).

Les autres compétences, (cf. en amont de ce chapitre), sont celles de l'autonomie dans l'acceptation des incertitudes liées à la mobilité et l'impossibilité de connaître l'Autre. Enfin, les compétences de co-construction qui consistent en la possibilité de construire avec l'Autre, d'apporter ses solutions à des problèmes liés à un contexte donné, à un moment donné et à un groupe donné, et ainsi, de rester flexible pour pouvoir s'accommoder à l'émergence d'informations nouvelles. L'approche constructiviste permet une élaboration collective du savoir et des savoir-faire au travers de la négociation et de la discussion au sein d'un groupe.

A noter, que si la formation en langue étrangère n'est pas une composante de notre modèle de formation à la mobilité, les compétences de langue peuvent être complémentaires (nous verrons que les étudiants faisant partie de notre corpus suivent des cours de Français Langue Etrangère à l'université *Baptist* à Hong-Kong, cf. chapitre V).

Suite à cela, nous allons aborder la mise en place d'activités pour que les étudiants-voyageurs puissent élaborer et construire leurs propres expériences d'apprentissage.

5.2.4. Activités d'apprentissage

Selon M-F. Narcy-Combes (2006 : 14), lorsqu'on traite de formation aux compétences interculturelles, « *La plupart des auteurs sur le sujet restent au niveau du savoir savant, or ce qui intéresse les étudiants dans ce domaine, se sont les applications pratiques de ces principes théoriques* ». De plus, pour J-P. Narcy-Combes (2014), il nous est nécessaire de passer d'un objet de savoir à un objet d'enseignement, d'une conception de l'apprentissage comme transposition symbolique à la conception d'un apprentissage connecté, en réseau qui fonctionne par analogie en fonction du contexte (position fonctionnaliste et émergentiste). Ainsi, M-F. Narcy-Combes (2006) tout en présentant les concepts théoriques liés à la communication interculturelle, présente également un panel de tâches à développer avec les étudiants en classe. Par exemple, des exemples d'activités pour faire émerger les représentations, des travaux de recherche, des pistes de discussion etc.

En ce qui nous concerne, un enseignement théorique et des activités de co-construction du savoir et des savoir-faire afin de mettre en place un espace de réflexivité, en amont et pendant la formation, font part de notre scénario pédagogique.

5.2.4.1 Connaitre les apports théoriques de l'approche constructiviste et de l'interculturalité renouvelée

Tout d'abord, une présentation théorique de l'ère postmoderne, d'une mobilité problématique et des dangers du culturalisme permet aux étudiants (futurs voyageurs) de concevoir les possibles écueils à éviter. Puis, les compétences à acquérir sont expliquées et justifiées notamment par l'étude de l'apport des travaux de recherches dans le domaine de l'approche interculturelle renouvelée. Les compétences et les modèles en vigueur sont discutés, les compétences de savoir-être étant exclues de l'apprentissage par volonté d'une démarche éthique de l'enseignant-chercheur¹⁰⁰. Les étudiants sont sollicités pour trouver des exemples d'éventuels problèmes liés à la mobilité et imaginer des solutions ; partager avec le groupe s'ils connaissent des approches d'apprentissage et les nommer/expliciter ; commenter un exemple d'activité culturaliste et expliquer si celle-ci pourrait les préparer à la mobilité. La philosophie de l'enseignement, à la base de la formation, est expliquée par l'enseignant qui définit les étapes d'apprentissage, du cours, avec les étudiants :

- a. découvrir et rechercher les données
- b. observer et organiser les données
- c. discuter et produire

Enfin, vient en aval la partie la plus importante : la co-construction de l'analyse du discours entre l'enseignant et les étudiants afin que les étudiants puissent se décentrer par rapport à la construction des représentations du séjour à venir.

¹⁰⁰ Cf. en aval, section 5.3.

5.2.4.2 Faire émerger le discours

Si le discours des étudiants est le matériel sur lequel va porter la co-construction et le travail de réflexivité pendant la formation, l'enseignant-chercheur a donc le souci que les mots émergent et que l'étudiant puisse présenter aux autres sa vision du monde, agir socialement et que les divers jeux identitaires se constituent préalablement à la formation pour qu'un retour sur leur représentations puissent se faire par la suite en classe, en groupe. Ainsi, les étudiants ont dû se connecter sur la plateforme éducative Moodle, poster leurs commentaires vis-à-vis des consignes de l'enseignant, afin que leur discours soit collecté.

Les consignes étaient :

- Semaine 1 : je cherche des définitions de concepts clés à la mobilité : identité, culture, apprentissage d'une langue étrangère, compétence. Je poste sur Moodle le résultat de ces recherches. POST 1
- Semaine 2 : je cherche un document sur les français, la France ou la culture française/francophone. Ce document peut être une vidéo, un texte, un article, un document audio, il peut se trouver en ligne ou provenir d'une autre source.
- Je poste ce document sur Moodle. Je commente ce document en ajoutant sur Moodle une production écrite de 500 mots. POST 2.

Pour commenter, je dois :

- présenter d'où le document est tiré
 - résumer les idées principales
 - analyser, discuter les concepts clés définis dans le post 1.
- Semaine 3 : je consulte les documents et commentaires des autres participants. Je choisis un document et un commentaire qui m'intéressent. J'ajoute un document de 250 mots pour développer et discuter le poste 2 d'un autre participant. POST 3
- Semaine 4 : je poste un dernier document qui répond aux questions suivantes :
- L'expérience est-elle positive ou négative ?
 - Qu'ai-je appris pendant cette expérience ?
 - Est-ce que cet échange a changé ma vision sur ce qu'est la culture, une identité, apprendre une langue étrangère ?
 - Est-ce que cet échange m'a apporté des compétences ? Si oui lesquelles ? Si non, pourquoi ?

Ci-dessous, un exemple des posts 1 : définitions de six étudiants vis-à-vis du concept de culture. (À noter, les erreurs de langue ne sont pas corrigées).

Culture
La culture est comment un group de gens vivent. Elle peut être la religion, la langue, la littérature, la musique, la cuisine, l'histoire, et l'habitude.
ensemble des traditions, des valeurs, des acquis intellectuels et des savoir-faire propres à une société humaine. Sa synonyme est civilisation .
C'est une forme particulière ou le stade de la civilisation, comme celle d'une nation ou une période donnée, par exemple, la culture grecque. C'est aussi le développement ou l'amélioration de l'esprit par l'éducation ou de formation.
C'est la manière de vie d'un groupe de gens , notamment leur langue, leur musique, le cinéma ou leur cuisine.
La culture, c'est ce qui nous permet d'établir une identité . En même temps, elle peut être formé ou enrichi en recherchant une identité. La culture est ce qu'un groupe de gens faisons, pensons et ressentons . La musique, la littérature, l'art ou la langue, ce sont des éléments de la culture. De plus, les comportements d'un groupe de personnes reflètent aussi une culture particulièrement . Par exemple, comme ce que Lavande a présenté - le « faire la bise », est considéré comme une culture française. La culture permet à ceux qui partagent une culture semblable de communiquer les uns avec les autres facilement.
En sociologie, la culture est définie comme " ce qui est commun à un groupe d'individus ". La définition de la culture selon l'UNESCO : « <i>Dans son sens le plus large, la culture peut aujourd'hui être considérée comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances.</i> » Ce "réservoir commun" évolue dans le temps par et dans les formes des échanges.

Ce riche apport provenant du discours des participants-étudiants est donc le matériel principal de la formation et sera abordé, analysé, en classe pendant les rencontres

formatives. Comme le soulignent Holmes et al. (2015 : 19), l'idée est de « *focusing on how [...] they had constructed their own and the other's cultural identity and what was indicative of a (non-) essentialist viewpoint on both sides* », c'est-à-dire de se concentrer sur ses propres perspectives et celles des autres participants dans un processus de construction du discours.

5.2.4.3 Analyser son discours

Les méthodes d'analyse du discours seront plus détaillées dans le chapitre V puisque celles-ci nous permettent de traiter les données collectées de ce travail de recherche, cependant, il est à noter que cette analyse est proposée aux étudiants via une co-construction et l'utilisation du logiciel TROPES accessible gratuitement en ligne et qui permet une analyse morphosyntaxique, lexicale et sémantique des postes sur les forums sur la plateforme Moodle. Les « *mind maps* » sont également des activités développées avec les étudiants pour que ceux-ci puissent manipuler leur discours en essayant d'y trouver des schémas de réponses aux questions soulevées par le groupe. Ce type d'activités s'apparente à l'activité de « *problem-based learning*¹⁰¹ » par laquelle les étudiants essaient de trouver des solutions à des problèmes soulevés en classe, la solution n'étant pas la finalité de l'apprentissage mais la démarche de découverte, de recherche et de réflexion étant les objectifs d'apprentissage pour que l'étudiant se forme et développe des compétences. Ainsi, les étudiants sont confrontés à leur discours et doivent le commenter par rapport à la mobilité et à l'approche interculturelle renouvelée ainsi qu'aux compétences visées de la formation. De fait, au-delà des mots, le discours est analysé comme présenté ci-dessous.

5.2.4.4 Analyser ses représentations, ses fantasmes et les processus représentationnels à l'œuvre dans le discours

Selon Morin (1986) la représentation est la combinaison de notre perception du réel, de nos fantasmes et de notre mémoire. Ainsi, une sélection et une synthèse cognitive se mettent en place. C'est donc un processus partiel qui se développe. Quant à Juignet

¹⁰¹ <http://chtl.hkbu.edu.hk/main/resources/engaging-pedagogy/> (consulté le 28 août 2014).

(2001), il différencie le représentationnel qui est selon lui : « l'ensemble des processus qui permettent de faire naître une signification et de produire des raisonnements dans les domaines les plus divers de la vie humaine. Le représentationnel est le mode/appareil porté par un individu qui permet tout cela » (ibid. : 1). Au niveau du langage, le lien entre signifié et signifiant « est nommé « fonction sémiotique » par Piaget » et « Il y a des chances que ce qui fait lien entre le signifiant et le signifié soit le lieu d'émergence du représentationnel » (Juignet, 2001 : 4).

Les forums organisés sur Moodle ont permis aux étudiants d'exprimer leur construction du monde et, une fois réunis en classe pendant la formation pré-mobilité, nous avons pu étudier les perspectives, « les voix » de chacun.

Pour Haroche (2008), la perte de références dans une société postmoderne, nous pousse à une autoréflexivité constante et Haroche (ibid.) en souligne l'utilité pédagogique. En effet, l'autocritique permettrait de rendre le pouvoir aux individus notamment dans leurs relations à l'autre. Un retour sur soi et sur ses représentations semble nécessaire pour renégocier son rapport aux autres. Haroche (ibid.) annonce que la formation doit ainsi consister en un espace¹⁰², par exemple par des groupes-centrés, pour révéler les tensions et les processus de négociations, ceci afin de se former à l'interculturel. Les groupes-centrés seront effectivement abordés comme moyen de recueil des données pour cette recherche dans le chapitre V qui suit. Quant à la formation que nous avons mise en place, l'espace de réflexivité a été abordé par des discussions de groupe pendant lesquelles les étudiants ont pu réfléchir et analyser leur discours « au-delà des mots ».

5.2.5 Comment évaluer dans le champ de l'interculturalité renouvelée ?

Selon Dervin et Suomela-Salmi (2010), il est difficile d'évaluer des compétences qui interviennent dans la communication et la relation à l'Autre car comment évaluer l'efficacité dans l'instabilité du moment donné ? Plusieurs modèles de compétences existent dont celui de Byram (1997) qui définit 5 compétences, (cf. chapitre II). Cependant, les savoir-s'engager, les savoir-être ou les prises de conscience de la culture

¹⁰² Espace que nous essayons de recréer pendant l'implantation de notre formation à Hong-Kong.

de l'Autre semblent être autant de malentendus que présentent Dervin et Suomela-Salmi (2010).

Dans une tentative de modélisation de notre expérience de formation à la mobilité à Hong-Kong, et de par la définition d'une compétence à acquérir exo-discursive (chapitre II), il nous semble que l'analyse du discours permet une approche pragmatique et possible de l'évaluation dans une perspective de formation qui pourrait être accréditée par les Institutions d'Etudes Supérieures. Comme nous l'avons vu dans le point 2.2.2 de ce chapitre, l'analyse du discours permet à l'enseignant-chercheur d'outiller les étudiants dans la mise en place d'un espace de réflexivité et de fait d'évaluer la production et la reproduction de ces acquis de savoir et de savoir-faire d'analyse linguistique (Dervin et Liddicoat, 2013).

Cependant, si cette analyse ne se fait pas dans une langue seconde de l'apprenant (notre formation était en Français langue Etrangère), la lingua franca, l'anglais, dans la classe est à considérer dans la mise en place de l'évaluation car la préparation à la mobilité s'associe souvent à celle de préparation en langue étrangère.

De fait, des questions majeures doivent se poser à toute modélisation et système d'évaluation : les compétences sont-elles d'acquisition (achevées à un moment) ou de développement (l'apprentissage est constant) ? L'évaluation est-elle sommative ? Formative ? (Suomela-Salmi, 2010). Il nous semble que l'évaluation pour mieux apprendre est celle qui permet de former les étudiants car l'apprentissage dans un contexte « scolaire » est influencé par l'évaluation qui peut être conçue comme une stratégie d'apprentissage.

Tableau 8. Récapitulatif du modèle proposé

Public visé	Objectifs	Compétences visées	Activités	Evaluation
Les étudiants d'une Institution d'Etudes Supérieures apprenant d'une langue étrangère qui partent pour un échange académique déterminé, crédité, provisoire.	Concevoir une rencontre avec l'Autre. -Se distancier de ses imaginaires. Prendre conscience de la co-construction à un moment donné avec un groupe donné. Se transformer dans / par un espace de réflexivité	Compétence exo-discursive Compétence d'autonomie dans la prise en charge de son apprentissage et dans la prise de conscience de la co-construction à un moment donné avec un groupe donné.	Analyse du discours <i>Mind mapping</i> <i>Problem solve learning</i>	Évaluation des méthodes d'analyse du discours Évaluer le développement et non l'acquisition

Pour Dervin et Layne (2013), les compétences se construisent rarement « seules ». Pour ces auteurs, l'apprentissage est « *embedded in others* » (ibid. ; 7). En effet, l'autonomie n'étant pas l'indépendance, nous avons besoin de l'interaction au groupe pour apprendre. Ainsi, pour Auger, Dervin et Suomela-Salmi (2009 : 11) « l'enseignant, quant à lui, a un grand rôle à jouer dans la (co-) production de ces imaginaires ». La construction au sein de la formation se fait à travers tous les participants ainsi que l'enseignant-formateur. De fait, les conceptions de l'enseignant-chercheur restent le facteur déterminant du processus de formation et d'évaluation.

5.3 Quelles conceptions de la formation en éducation ?

Pour Galisson et Puren (1999), il existe un continuum méthodologique vis-à-vis duquel les formateurs peuvent ou doivent se situer soit en se centrant sur l'enseignement, soit en se centrant sur l'apprentissage.

centration sur l'enseignement <=====> centration sur l'apprentissage
Faire apprendre =>enseigner à apprendre=>enseigner à apprendre à apprendre=>favoriser l'apprendre à l'apprendre =>laisser apprendre

(Source : d'après Galisson et Puren, 1999 : 14)

D'après Galisson et Puren (1999), si nous nous plaçons dans une théorie de la construction alors il semble que nous concevions l'apprentissage comme un « laisser apprendre » : les étudiants doivent trouver leur propre stratégie de transformation via la formation dans une perspective de préparation à la mobilité. Ainsi, pour Galisson et Puren (ibid. : 4) « Se former consiste à trouver sa forme personnelle ». En somme, l'étudiant est confronté à la dialectique entre la connaissance de concepts clés inhérents à la mobilité et la démarche d'analyse du discours, entre théorie et action.

Cette démarche ne nous permettrait-il pas de former des étudiants à l'essence même de la recherche et la possibilité de former des étudiants-chercheurs qui pourraient à leur tour répondre à des problématiques contextualités liées à la mobilité?

6. L'approche réflexive en recherche

L'agencement de ce protocole de recherche et la réflexion autour de notre objet de recherche, des méthodes de recueil et d'analyse des données, nous a confronté en tant que chercheur, aux phénomènes de construction intersubjective dans la relation qui s'avèrent présents tout au long du déroulement de la recherche entre les participants mais aussi entre le chercheur et les participants.

6.1 L'individu multilingue participant

Comme le précisent Byrd et Stratilaki (2013), notamment en Europe, le monde éducatif, sous l'influence de la mondialisation, tend à développer le multilinguisme chez les étudiants. Toutefois, ils remarquent le paradoxe du champ des politiques éducatives qui sont le plus souvent empreinte d'idéologie, le langage représentant une nation, un état. Ainsi, un individu qui parle plusieurs langues est au sein d'une diversité qui n'est pas toujours reconnue et l'apprentissage est souvent standardisé avec notamment le mythe du natif (Cole et Meadows, 2013). Or Kikpatrik et al. (2013) nous signalent que le plus souvent dans la rencontre aucun des deux interlocuteurs ne parle sa langue maternelle et que la langue utilisée est une « lingua franca », une langue intermédiaire frontrière.

Il est à noter que concernant cette recherche, plusieurs langues entrent en jeu. Le corpus est constitué de transcriptions en français et en anglais, la formation pré-mobilité s'est effectuée en anglais. En effet, les participants, parlant plusieurs langues, ceux-ci ont choisi celles qu'ils voulaient utiliser. De plus, le chercheur a utilisé une langue étrangère (l'anglais) pour communiquer avec les participants et analyser les données. Comme le propose Dervin et Risager (2014), le chercheur n'a pas décidé de la langue des participants. Cependant, toutes ces langues forment les acteurs de cette recherche et cette diversité est conçue comme une richesse qui est conçue dans une réflexivité où le chercheur est impliqué aussi dans la relation.

6.2 La présence du chercheur et son interprétation

Pour Byrd Clark et Dervin (2014), il y a un réel besoin d'une approche réflexive dans le domaine de la recherche, notamment en linguistique, apprentissage des langages et éducation interculturelle permettant ainsi de reconnaître et de s'engager dans la complexité de nos représentations qui construisent toute vie sociale. Nos représentations ne sont ni transparentes ni unidimensionnelles ni isolées. Elles sont construites en contexte sous influence de dimensions temporelles et spatiales et doivent être conçues dans une dimension interactionnelle car nous les construisons avec L'Autre¹⁰³. Pour ces auteurs (ibid.) « devenir réflexifs » c'est dépasser les dogmes et les perspectives essentialistes avec lesquels nous catégorisons notre environnement. Ce processus dynamique, est nécessaire pour que le chercheur prenne conscience de son propre discours et sa propre utilisation des catégories qui sont sous entendues d'idéologies et de rapports de force¹⁰⁴. Ainsi, pour Byrd Clark et Dervin (ibid.) la réflexivité est un phénomène toujours en devenir, multi faces et, surtout, un processus dialogique où plusieurs voix interagissent avec l'Autre¹⁰⁵. Les auteurs (ibid.) soulignent que ces voix correspondent à des prises de pouvoir et qu'il faut reconnaître leur existence dans toutes les étapes de la recherche. Il faut donc, pour Dervin et Risager (2014), prendre conscience en tant que chercheur de sa propre prise de position, de ses identités, de la co-construction avec les participants pendant la recherche. De somme, pour Dervin et

¹⁰³ Cf. chapitre II.

¹⁰⁴ Cf. chapitre I.

¹⁰⁵ Nous reviendrons sur la définition du dialogisme en point 3 de ce chapitre.

Risager (2014), la réflexivité permet d'interroger les réalités de la recherche et de prendre du recul notamment lorsque nous sommes tentés de catégoriser les participants de la recherche et de leur plaquer un discours, alors que se met en place une co-construction dans le processus de la recherche où les données sont fonction d'un contexte avec une mise en perspective à un moment dans le groupe formé des participants, mais aussi, du chercheur. Dervin et Risager (2014) nous proposent de ne pas décider de l'identité de nos participants ou du langage qu'ils souhaiteraient utiliser. Ces auteurs (ibid.) soulignent que le chercheur ne détient pas la vérité mais que leur rôle est d'observer dans leur corpus les processus, les changements.

Nous considérons que, comme le suggèrent Stockoe et Attenborough (2014), la place du chercheur et sa présence sont inévitablement co-construites avec les participants, et le lecteur de cette recherche, dans toutes les étapes du processus sont une richesse à considérer et non un obstacle.

Pour Molinié (2011), la recherche en sociolinguistique a pendant longtemps occulté l'interrelation et la co-construction énonciative qui se met en place entre l'enquêteur et les participants, notamment à travers des étiquettes de « récit de vie » et « d'entretien narratif » qui sont censés concéder un caractère scientifique à ce champ de la recherche alors que tout récit implique le discours et le pouvoir symbolique inhérent. Molinié (ibid.) donne l'exemple du terme « biographie langagière » qui sans le préfixe *auto* permettrait de se « protéger scientifiquement » de la dimension interpersonnelle. Cependant, elle conseille de se recentrer sur la compétence d'écoute en tant que chercheur et de la complexité de cette relation car si le chercheur est impliqué dans son enquête, cette intersubjectivité est une richesse apportée par tous les participants du groupe. Molinié (ibid.) cite ainsi Bourdieu (1993) pour qui l'entretien apporte « empathie et amour intellectuel ».

En définitive, pour Molinié (2011) « l'écoute » de cette relation entre participants et chercheurs permet une « hétéroformation » et une « autoformation », (ibid. : 67), une réflexivité qui permet de se transformer et de se protéger de « possibles crises des ressources langagières et de la fragilité des identités plurielles notamment en situation de mobilité » (ibid. : 79-82). En ce qui concerne notre étude, notre objet de recherche, le discours, porte en lui-même ce processus de construction que nous devons reconnaître. Il

en est de même pour le recueil des données par les groupes-centrés car même si le chercheur n'intervient pas, sa présence dans la salle (réelle ou imaginaire) lui confère une présence dans le discours de l'Autre. Pour Molinié (2011 : 76), « la relation interlocutive » est présente dans toute recherche et est à apprendre en considération. De plus, les participants ont été invités à cette recherche par une autre enseignante d'où une construction possible avec celle-ci, qui doit également être reprise en compte dans l'analyse des résultats.

Il est donc important de considérer que le chercheur est en tension entre observations empiriques, réflexions rationnelles, distanciation épistémique, créativité, intuition, connaissances initiatiques et engagement, la réflexion sur le processus de recherche, peut nous permettre de changer et de progresser en tant qu'enseignant-chercheur (J-P. Narcy-Combes, 2014). Nous comprenons que ce processus de réflexivité doit se mettre en place au niveau du cadre théorique et contextuel (cf. chapitre I, II et III¹⁰⁶), du cadre méthodologique (cf. chapitre IV) et de l'analyse des données (cf. chapitre V).

En conséquence, par rapport aux résultats, nous nous sommes tournés, en tant que chercheur, vers une analyse qualitative grâce à laquelle il nous a été possible de mettre en place une interprétation sans utilisation d'un logiciel d'analyse du discours. Dervin et Risager (2014) précisant qu'ils ne réfutent pas les méthodes quantitatives mais qu'une approche qualitative est appropriée pour traiter de l'identité, nous utilisons donc une méthode qualitative interprétative pour analyser les structures linguistiques produites par les participants de cette recherche et leur mises en perspectives des voix qui construisent leur discours, ce qui pourrait révéler leurs capacités à s'éloigner ou non des représentations fantasmées de l'Autre et ainsi accéder à une possible transformation via la mobilité académique préparée. Nous notons également que la mise en place d'une recherche empirique nous a permis de nous engager sur le terrain et de concevoir une action en tant que chercheure. Cependant cet engagement nécessite également la mise en place d'une réflexivité de la part de l'enseignante quant à sa prise de position en tant que chercheure.

¹⁰⁶ La tentative en tant que chercheur peut s'observer notamment à la fin de chaque chapitre dans le point : points principaux et positionnement du chercheur.

Chapitre IV : points principaux et positionnements du chercheur

La mise en place d'une formation et sa modélisation permet à l'enseignant-chercheur et à l'étudiant-chercheur de s'enrichir d'une relation dialogique (cf. Galisson et Puren, 1999 : 29) entre les théories de l'enseignement et les situations contextuelles d'apprentissage. Cependant, Holliday (2011) nous prévient des dangers de la tendance au centrisme et à considérer les autres cultures comme périphériques. Ainsi, la formation proposée en amont de ce chapitre est une tentative de former à la rencontre (interculturelle) via l'analyse de sa propre subjectivité et de celle de l'autre/l'Autre. En aucun cas, nous ne voulons que l'« asiatique » s'adapte à l'« occident ». De plus, la définition de compétences, la mise en place d'un système d'évaluation sont autant de questions que le formateur, l'enseignant et le chercheur débattent selon leur positionnement entre la théorie et le caractère praxéologique lié à toute intervention. Nous interrogeons donc si à la fin de cette formation ce sont les compétences des participants qui peuvent être évaluées ou le caractère formateur d'une formation.

Délimiter les critères prévalant d'une recherche est également un défi mais ceux-ci sont nécessaires car ils impliquent des choix théoriques, méthodologiques. Ainsi, certains aspects comme la mobilité virtuelle et ses ressources pédagogiques, d'autres modes de recueil des données, d'autres modes de formation, comme l'analyse du discours des médias par les participants comme Dervin le recommande (2006), n'ont pas été abordés selon nos paramètres de recherche.

De plus, l'étude du phénomène de la construction symbolique de notre rencontre à l'Autre, en situation de mobilité, a placé au sein de cette recherche l'objet-discours qui a également participé aux choix des approches et méthodes abordées. Ainsi notre problématique et nos hypothèses de départ, nous ont révélé l'importance du rôle de l'analyse linguistique qui nous a permis à la fois de travailler avec les participants, par rapport à leur discours sur les rencontres interculturelles, d'où l'aspect formatif, mais aussi en tant que chercheur d'analyser le corpus avant et après la mobilité académique.

Enfin, le dernier point important est la prise en compte de par notre recherche qualitative, partagée entre une démarche inductive et déductive¹⁰⁷, du processus de réflexivité nécessaire à notre recherche qualitative qui privilégie le terrain et l'individu en contexte, ainsi que l'action-recherche au regard de Burns (2005) pour qui la recherche-action permet effectivement de se centrer sur l'individu.

¹⁰⁷ Nous reviendrons donc dans le chapitre suivant (chapitre V) sur notre méthode d'analyse qualitative des données.

Chapitre V. Analyse des données et points de discussion

Pour ce chapitre, notre objectif est de présenter les participants et le corpus de données, ceci pour finalement nous diriger vers les résultats qui s'organisent autour de phénomènes discursifs et dialogiques. Enfin, dans le dernier point de cette recherche, nous discuterons et reconsidérerons hypothèses et paramètres de départ.

1. Description des participants

Tout d'abord, puisque notre recherche est 'située' et en contexte¹⁰⁸, nous aimerions présenter une description du cadre académique 'entourant' les participants de cette étude qui sont des étudiants inscrits en Licence à l'université Baptiste de Hong-Kong (*HKBU*) dans le programme d'Etudes Européennes (*ESProg*). Pour rappel, comme vu dans le chapitre I, nous considérons que la problématique de la mobilité conçue pour cette recherche se situe au niveau des individus en mobilité, ceux-ci représentant donc l'enjeu central de notre analyse.

1.1 Le programme *ESprog* à l'université *Baptist* : philosophie d'enseignement et compétences visées

Les étudiants qui participent à notre recherche ont choisi, en ce qui concerne leur cursus, deux matières majeures, l'une en Sciences Sociales, l'autre en Langue Etrangère (LE) (français ou allemand). Le programme se compose de :

- Deux années à Hong-Kong : des cours de civilisation en anglais (avec un focus politique, social et économique sur les sociétés européennes), ainsi que des cours d'acquisition de la langue (douze heures par semaine). La seconde année, des cours de « contenu » en français sont offerts aux étudiants (par exemple sur la révolution française, la crise en Europe etc.).
- Une année obligatoire : en France ou en Allemagne selon la langue étrangère d'apprentissage choisie. Les étudiants choisissent, pour l'échange, l'institution et les cours selon leurs intérêts.

¹⁰⁸ Cf. chapitre III.

- Une année « retour » : avec la mise en place de séminaires en français, basés sur une approche de l'enseignement par le projet (par exemple : créer une compagnie française à Hong-Kong). Les étudiants doivent également produire un essai en français.

Selon Cabau (2013), ce programme se distingue des autres programmes des universités à Hong-Kong notamment de par l'année d'échange obligatoire. J. Jackson (2010) note que les mobilités académiques partant de Hong-Kong sont généralement plus courtes et plutôt tournées vers des pays anglophones. Le programme *ESprog*, section française, qui a volonté d'associer l'apprentissage de la langue à celui de la culture avec une orientation en sciences sociales, a mis en place de nombreux cours et stratégies, ce qui constitue un cadre pédagogique que nous allons présenter dans la section suivante. En effet, celui-ci est à considérer car il peut avoir une incidence sur les résultats de notre analyse des données.

1.1.1 Compétences en Langue Etrangère

Pour Cabau (2013), directrice pédagogique de ce programme, la compétence en langue est un facteur déterminant pour la réussite de l'expérience de la mobilité, la langue permettant de s'outiller pour communiquer et agir. Le français est conçu en contexte, via les nouvelles technologies et selon quatre domaines : public, personnel, éducationnel, professionnel. Le modèle de référence est le Cadre Européen de Référence pour les Langues (CECRL) qui conçoit l'apprenant comme un acteur social avec une approche orientée sur l'action : agir dans la société. Les étudiants qui suivent ce programme parlent généralement le cantonais, le mandarin et l'anglais. Le français est donc leur quatrième langue. Cabau (2013) précise plusieurs fois que les enseignants du programme sont des français « natifs », leur formation « académique » n'étant pas précisée. A ce niveau de notre recherche, nous nous interrogeons sur les quiproquos induits par la référence au français natif, que ce soit vis-à-vis de la langue ou de la personne, car se met en place non seulement l'objectif d'atteindre la (discutable) norme linguistique mais aussi apparaît une norme culturelle qui se greffe sur la personne qu'est le professeur qui, comme nous le verrons en aval de ce chapitre, peut être stigmatisé par les étudiants et considéré comme le représentatif de tous les Français.

1.1.2 Compétences académiques et compétences professionnelles

A noter que, le programme *ESprog* a non seulement la volonté de favoriser l'intégration des apprenants à la vie académique en France, mais aussi de préparer aux compétences requises par les futures activités professionnelles des étudiants, « *Thus, after learning and being exposed to a foreign academic culture, a foreign culture of learning, and after analysing different political cultures, the final year student are offered an insight into another culture that is totally unknown for most of them, a work and company culture* » (Cabau, 2013 : 10). Cabau (ibid.) désire réconcilier les perspectives éducatives traditionnelles des universités avec le besoin actuel de former les apprenants par des cours professionnellement orientés vers les demandes du marché du travail.

1.1.3 Compétences interculturelles

Enfin, point important pour notre recherche, Cabau présente également dans son article (2013) l'objectif pédagogique d'acquisition de la compétence interculturelle de communication qui est définie comme une prise de conscience des phénomènes interculturels (*Intercultural Awareness*). Le modèle de référence est celui de Byram (1997), avec les cinq savoirs et savoir-faire (savoirs, savoir-comprendre, s'avoir s'engager, savoir-être, cf. chapitre II). Cette auteure justifie le possible apprentissage de cette compétence interculturelle par : l'année en échange, les cours de contenus en français (l'approche CLIL, *Content and Language Integrated Learning Approach*) et des activités de préparation avant le départ en deuxième année du programme, ces activités consistant en un projet de collaboration en ligne avec une université française : de futurs enseignants de FLE (Français Langue Etrangère) mettent en place des activités d'apprentissage de la compréhension écrite et de la compréhension orale par l'étude de documents authentiques.

Ainsi, pour Cabau (2013), l'approche CLIL est déterminante dans l'apprentissage de la *compétence interculturelle* car celle-ci permettrait :

- Une compréhension et un savoir interculturel.
- Des compétences en communication interculturelle.

- Des compétences en langue notamment en expression orale.
- D'étudier des « contenus culturels » selon différentes perspectives.
- D'être en contact avec la langue cible.
- D'accroître la confiance et la motivation des apprenants.

De fait, Cabau (2013) pense que ce programme donne la possibilité aux étudiants de se préparer au séjour en France car ceux-ci peuvent réfléchir sur leur identité sociale et également sur celle des autres de par les rencontres interculturelles, en ligne (avec des tuteurs FLE), dans la classe (avec des professeurs natifs) et par l'étude (politique, sociale et économique) de la société française. L'approche interculturelle définie semble appartenir au champ de l'interculturalité renouvelée (Dervin, 2012) (cf. chapitre II), car Cabau (2013) précise que le programme reconnaît les identités plurielles (les identifications), les identités liquides et hybrides, propre au contexte de la rencontre, et le besoin de créer un espace de réflexivité : « *A reflexive approach to social identity means that learners are expected to understand not only the system of values of the target-language speakers but also to reflect on their own values* » (ibid. : 3). Cependant, comme nous l'avons vu dans le chapitre II, le modèle de référence de Byram (1997) de définition des compétences interculturelles est un modèle qui insiste sur la frontière entre soi et l'Autre. De fait, les individus (ici les étudiants et les professeurs) « étant » dans la séparation, les risques sont de catégoriser, stéréotyper, voire rejeter l'Autre. C'est ainsi que Cabau (2013) explique que les Hongkongais étant perçus selon une binarité ouest/est (cf. chapitre III et chapitre IV), un troisième espace doit être mis en place pour pouvoir aborder les valeurs, normes, croyances, du pays cible. Toutefois, cet espace, s'il est considéré comme un espace de comparaison, s'apparente plus à une approche néo-essentialiste (Holliday, 2011) qu'à une approche interculturelle renouvelée (Dervin, 2012) (cf. chapitre II).

De plus, nous remarquons que si les étudiants ne sont pas explicitement formés à l'acceptation des incertitudes, de ne pouvoir jamais « vraiment » connaître l'Autre pendant la rencontre interculturelle, (cf. comme nous le présentons dans le chapitre IV), l'impossible autonomie des étudiants dans leur relation à l'Autre peut créer des tensions, des frustrations et une agressivité vis-à-vis de l'Autre, nous reviendrons sur ce phénomène en aval de ce chapitre, section 5.1.1.1.2. Ainsi, ici se pose la question des

conceptions didactiques des enseignants du programme dont font partie les participants de notre recherche et des possibles implications pour les analyses de notre corpus. Nous discuterons dans la conclusion générale de ce travail de doctorat de l'enjeu de la formation de formateurs à l'approche interculturelle renouvelée.

2. Description du corpus

2.1 Le nombre de groupes-centrés et de participants

Nous avons suivi deux promotions d'étudiants inscrits en section française dans le programme d'Etudes Européennes à l'université Baptiste à Hong-Kong. Pour ces deux promotions, les mêmes enseignants travaillaient dans la section française du programme. Nous avons organisé douze groupes-centrés en répartissant¹⁰⁹ les participants en 4 groupes et en réunissant 3 fois chaque groupe selon les thèmes abordés. Cependant, pour la cohérence de l'analyse des données, et par choix de clarté, nous avons décidé de ne porter notre présentation des résultats que sur 6 groupes-centrés, nommés 1, 2, 3, 4, 5 et 6. En effet, notre analyse reposant sur l'interprétation du chercheur, sans logiciel lexicométrique¹¹⁰, une limite des paramètres a été choisie, une limite discutable et discutée à la fin de ce chapitre. Donc les participants, nommés a-b-c-d-e-f-g-h-i-j-k-l-m-n, se sont rencontrés 3 fois, la première séance se centrant sur des thèmes qui préoccupent « généralement »¹¹¹ les étudiants avant le départ en échange académique, les deux autres séances traitant des mêmes thèmes, plus théoriques, la séance 2 se déroulant avant et la séance 3 après l'expérience de mobilité, ceci afin de comparer l'émergence du discours.

Pause : rappel des thèmes abordés :

Séance 1 : (avant le départ en mobilité académique)

- *Discussion sur le séjour à venir*
- *Conditions de départ*
- *Organisation du séjour*

¹⁰⁹ Cf. chapitre IV, en ce qui concerne le mode de répartition.

¹¹⁰ Cf. chapitre IV, en ce qui concerne la justification de ce choix.

¹¹¹ Le choix de ces thèmes et l'incidence sur les résultats seront discutés dans la dernière section de ce chapitre.

- *Sentiments à propos du séjour*
- *Anticipation du séjour, imaginer son séjour*
- *Anticipation du séjour, imaginer son retour*
- *Imaginer ses rencontres*
- *Imaginer sa formation*
- *Imaginer son logement*
- *Imaginer son temps libre*

Séance 2 : (avant le départ en mobilité académique)

- *Discussion sur des concepts clés :*
- *La culture*
- *L'identité*
- *Les stéréotypes*
- *Les voyages*
- *La mobilité*
- *Notre société moderne*

Séance 3: (les mêmes thèmes que la séance 2 – après l'expérience de mobilité)

- *Discussion sur des concepts clés :*
- *La culture*
- *L'identité*
- *Les stéréotypes*
- *Les voyages*
- *La mobilité*
- *Notre société moderne*

2.2 Questionnaires de variables et implications interprétatives

Nous avons présenté aux participants un questionnaire de variables¹¹² afin de tenter de délimiter les paramètres de notre corpus et, au vu de cela, nous pouvons considérer qu'il y a une « certaine » homogénéité parmi les participants : les quatorze

¹¹² Cf. annexe 1.

participants étaient constitués d'hommes, de femmes, de Hongkongais et de Chinois de la République Populaire de Chine, tous étudiants dans le même cursus universitaire et se connaissant. Toutefois, nous considérons que ces paramètres ne reflètent pas la diversité et les parcours de chaque participant, comme le précise Ballatore (2011). De plus, suivant la perspective de Holliday (2011), nous ne désirons pas catégoriser, différencier les participants selon leur genre, nationalité ou autres paramètres. Nous remarquons qu'ont participé aux groupes-centrés des étudiants chinois de Hong-Kong ou de 'Chine continentale' mais nous ne désirons pas interpréter les résultats selon la nationalité des participants, leur genre ou leur classe sociale, ce qui nous renverrait à une conception essentialiste ou néo-essentialiste de nos données et serait contradictoire avec la volonté d'implanter une recherche basée sur le concept d'interculturalité renouvelée. Ce qui pourrait être intéressant serait d'observer la façon dont les participants se définissent. En effet, tous les participants de notre corpus ont précisé, dans les questionnaires de variable, de 'la Chine dont ils proviennent' (*Hongkong, Mainland China*). Cependant, aucun entretien n'a été mis en place avec les participants afin d'explorer plus précisément les implications de ces réponses aux questionnaires de variable ce qui, de fait, ne nous semble pas nous permettre une interprétation approfondie de ces données. Il est à noter que nous nous plaçons dans une perspective de recherche qualitative et que nous ne désirons pas généraliser notre analyse mais tenter de comprendre les processus qui affectent la mobilité et l'expérience de la rencontre en comparant plusieurs groupes donnés à des moments donnés en essayant de trouver des phénomènes discursifs et dialogiques qui se retrouvent et se répètent dans nos résultats. Ainsi, l'intérêt est surtout d'accueillir le discours des participants, par la mise en place de groupes-centrés¹¹³, afin que l'émergence des données puisse se faire et être analysée selon un contexte qui montre l'instabilité des rencontres et des compétences¹¹⁴.

3. Rappel de la démarche d'analyse

Nous avons développé notre approche d'analyse des données dans le chapitre IV mais cependant faisons ici un rappel afin de faciliter la lecture de la section suivante.

¹¹³ Cf. en aval de ce chapitre (point 2.)

¹¹⁴ Nous reviendrons sur le concept de compétence dans la dernière section de ce chapitre.

Au cours de cette recherche, nous nous concentrons sur le phénomène de construction du sens au sein de la relation des participants, « *the interpersonal meaning* », comme le nomment Martin et White (2005), ceci vis-à-vis des thèmes que nous avons choisis d'aborder, ou de ceux qui ont émergé lors des groupes-centrés organisés. Pour Martin et White (ibid. : 93) le discours est créé par un dialogue où les voix, rapportées et anticipées, nous permettent d'accéder aux positions des participants soit « *the degree which speakers/writers acknowledge these prior speakers and in the ways in which they engage with them* ». Nous comprenons donc, qu'à travers les réalisations linguistiques, les positionnements des participants, par rapport aux voix évoquées, se révèlent, notamment s'ils acceptent et reconnaissent l'Autre en s'engageant dans le dialogue. Martin et White (ibid.) précisent que l'on peut analyser différentes positions telles que : être avec, être indécis ou neutre, être contre, ou encore dénier la voix de l'Autre, ce qui, nous le verrons dans la section 5.2 de ce chapitre, nous semble être la plus position la plus problématique lorsqu'il s'agit de rencontrer l'Autre ; c'est par exemple le cas où les participants pensent que leur point de vue se suffit à lui-même, va de soi, et qu'il n'y a pas d'autre alternative possible. Selon Martin et White (ibid. : 101), le discours peut donc être '*monoglossic*' (une voix) ou '*heteroglossic*' (plusieurs voix). Pour ces auteurs, toute conversation verbale, écrite ou parlée, est dialogique, ceci signifiant que la conversation, de par la façon dont elle est codée, révèle les influences et les références par rapport à ce qui a été dit avant, ceci en imaginant et en anticipant aussi ce qui pourrait être dit ou aurait pu avoir été dit. Au niveau des productions linguistiques, Martin et White suggèrent de se tourner vers les réalisations prosodiques plutôt que de se tourner vers les tournures grammaticales « *towards rhetorical effects, rather than towards grammatical forms* » (ibid. : 94), car les auteurs pensent que l'intérêt est d'étudier la gradation et l'intensité des effets prosodiques « *scaled systems shifts our perspective from categorical to graded analysis* », ajoutant que l'intérêt est de travailler par topologie plutôt que par typologie (ibid. : 17). Martin et White précisent les effets rhétoriques à analyser tels que « *Modality, polarity, evidentially, intensification, attribution, concession, consequentiality* » (ibid. : 94), ajoutant que, grâce à l'étude de ces phénomènes prosodiques, il est possible d'observer le degré d'engagement du locuteur vis-à-vis des autres voix qui apparaissent dans le discours de ce même locuteur.

Nous allons donc étudier, dans nos données, les phénomènes de discours « *monoglossic* », où une seule perspective est présentée, et le discours « *heteroglossic* » :

une forme de discours intersubjectif à plusieurs voix, celles-ci étant rapportées et attribuées. Pour Martin et Rose (2005) l'espace de l'hétéroglossie permet de mettre en place un espace expansif avec un engagement défini tel que : « *the authorial voice represents the proposition as but one of a range of possible positions – it thereby entertains or invokes these dialogic alternatives* » (ibid. : 98). Le locuteur reconnaît une alternative à ses propres perspectives, c'est le cas par exemple si le locuteur utilise des adverbes ou des modes qui indiquent la probabilité, l'éventualité, etc. Donc, pour Martin et White, l'hétéroglossie est révélée par la distanciation créée pendant l'interaction notamment lorsque nous pouvons observer dans le discours du locuteur les phénomènes de discours rapporté où la voix de l'Autre est acceptée ou distanciée (Martin et White 2005 : 98). Cependant, si l'hétéroglossie est associée à des positions de déni, de contreposition, de « *disclaim* » (Martin et White, 2005 : 97), il y a une contraction dialogique où l'espace de négociation est, en fait, restrictif. De même, il y a l'engagement « *proclaim* » (ibid. : 98) où une seule perspective est fortement défendue et ne permet pas d'autres positions alternatives, ce qui comme le déni ou la contreposition, ne semble pas favoriser un espace de négociation.

En définitive, il nous semble intéressant de concevoir notre analyse des données comme une recherche, dans le corpus de données, des phénomènes de contraction ou d'expansion dialogiques, soit le discours « monoglossic » ou « hétéroglossic ». Nous étudierons les concrétisations prosodiques et les marqueurs qui pourraient indiquer qu'un discours « hétéroglossic » serait en fait contractif. Nous ne considérons pas que les voix contrées soient une contraction de l'espace dialogique si le 'être contre' est associé à une reconnaissance et à une distanciation de la voix de l'Autre, à l'inverse, les positions de déni ou assertives nous semblent représenter un espace non propice aux rencontres interculturelles. Les phénomènes prosodiques observés seront : la gradation, l'intensification, la saturation de polarité positive ou négative, l'opposition et la modalité des verbes. De plus, Martin et White (2005), avancent la possibilité d'orienter l'analyse vers les marqueurs linguistiques appartenant aux domaines des attitudes (sentiments, jugements, appréciations) qui révèlent l'engagement du locuteur envers les voix selon des phénomènes prosodiques de gradation (force et focus), ceci afin d'étudier les aspects interactifs, interpersonnels du discours et la façon dont nous négocions nos identités « *we are particularly concerned to relate patterns of appraisal to context, concentrating on*

how evaluation is used to negotiate social relations » (Martin et White, 2005 : 40)¹¹⁵. Ainsi, l'objectif est d'analyser le discours des participants et d'observer l'émergence des voix rapportées, leurs particularités prosodiques, leurs sources, ceci dans le but de pouvoir observer les phénomènes de construction du discours dans les groupes-centrés organisées, ce qui pourrait nous amener à réfléchir sur un possible espace de négociation créé favorable aux rencontres interculturelles à venir, ou déjà expérimentées. Nous résumons notre perspective d'analyse suivant le schéma ci-dessous.

Analyse des réalisations prosodiques : gradation, polarisation, modalité etc.



Analyse des positionnements vis-à-vis des voix rapportées et de leur source : renforcement '*monoglossic*', '*hétéroglossie*', reconnaissance de perspectives alternatives, distanciation par rapport aux perspectives alternatives, position de déni, etc.

¹¹⁵ Nous développons plus amplement ce qu'entendent les auteurs par "*appraisal*" dans le chapitre précédent IV.

4. Transcriptions

Pour faciliter l’approche des résultats nous résumons ici nos codes de transcription.

TRANSCRIPTIONS

- Les groupes-centrés en chiffres et les participants en lettres d’imprimerie :
exemple : 1a
- Les voix rapportées seront soulignées.
- **Les phénomènes prosodiques accentués en gras**
- Le positionnement face aux voix rapportées en italique souligné
- [Inaudible]
- ... discours interrompu
- [pause]

5. Résultats

Dans cette dernière section, nous nous dirigerons finalement vers l’observation et l’analyse des points majeurs qui se distinguent dans notre corpus, soit les phénomènes discursifs et dialogiques récurrents dans le discours des participants avant ou après l’expérience de mobilité. Enfin, nous discuterons des résultats notamment vis à vis du paramètre de formation qui a été mis en place pour la moitié seulement ¹¹⁶ des participants.

5.1 La sélection des passages interprétés dans les transcriptions des groupes-centrés

Les passages du corpus, qui seront analysés et interprétés autour des effets de la mobilité et des apports d’une formation pré-mobilité, seront considérés par rapport à

¹¹⁶ Nous reviendrons dans la conclusion de cette recherche sur les problèmes d’éthique pour un tel travail de doctorat.

l'émergence d'un espace dialogique. Pour chaque groupe-centré, un recensement chronologique des voix émergentes rapportées pendant les interactions a été effectué. Chaque voix est considérée selon son attribution, sa concrétisation prosodique et les positionnements énonciatifs des participants afin de voir si l'espace de rencontre est *monoglossic* ou *heteroglossic*, expansif ou contractif, si les voix de l'Autre sont contrées, acquiescées, reconnues ou déniées du droit de se construire dans la relation. Dans les sections suivantes, des tableaux présenteront le recensement de ces voix rapportées émergentes dans notre corpus. En ce qui concerne l'analyse qualitative, il sera présenté une étude des voix rapportées telles qu'elles apparaissent en interaction dans les discussions des groupes-centrés puisque selon Gillespie et Cornish (2010) la base de l'analyse ne se présente par rapport à des individus mais par rapport à des relations dans le groupe. Ainsi, les voix rapportées seront considérées par rapport à un passage plus large où les voix directes seront étudiées dans ce quelles révèlent de la réaction / transformation / positionnement des participants par rapport aux voix rapportées.

5.2 Etude transversale des groupes-centrés organisés à un même moment

L'analyse des passages s'inspire des travaux de Dervin (2015b) qui précise que le chercheur doit adopter une position critique vis-à-vis des dichotomies entre l'Est et l'Ouest comme celle qui différencie également le Nord et le Sud, les hommes et les femmes, etc. (Dervin, 2015b : 35). Ceci peut correspondre au phénomène d'« altérisation », lorsque l'origine imaginée de l'Autre est accentuée et que l'on ne donne pas la possibilité à celui-ci de s'en libérer, ceci pour différentes possibles raisons : se positionner, se défendre contre une stigmatisation ou une marginalisation, séduire, revendiquer une identité ou bien encore se réinventer et se donner un sens à travers l'Autre (ibid. : 27). Ainsi, il existe le cas « d'Occidentalisme » : les perspectives de l'Est qui construisent construisent l'Ouest, et celui « d'Occidentalisme inversé » : l'Ouest se construit par la façon dont l'Est le perçoit (ibid. : 47). Est également distingué « l'Orientalisme » de « l'Orientalisme inversé », c'est-à-dire, « comment l'Occident construit l'Est » et « comment l'Est recycle les constructions de l'Ouest » pour se construire. Dervin (ibid. : 61) souligne que le chercheur doit étudier tous ces phénomènes conjointement et « systématiquement quand on analyse l'interculturel à partir d'une

approche constructiviste et postmoderne »¹¹⁷. Nous allons donc observer dans nos données la présence de ces phénomènes qui se reflètent dans les positionnements énonciatifs des participants notamment face aux voix émergentes. Nous allons observer non pas une dichotomie mais une trichotomie de l'espace et conjointement à un Occidentalisme et à un Orientalisme inversé un Orientalisme inversé en miroir.

5.2.1 Groupes-centrés 1, 2, 4 et 5 organisés avant l'expérience de mobilité¹¹⁸

5.2.1.1 Recensement des voix dialogiques rapportées pour les groupes-centrés 1, 2, 4 et 5

Tableaux 9. Recensement des voix rapportées pour les groupes-centrés 1,2, 4 et 5¹¹⁹

Groupe-centré	Participants	Attribution	Marqueurs prosodiques	Espace dialogique
1	1b	Enseignants à Hong-Kong	Insistance polarisation négative	hétéroglossie voix contrée occidentalisme
	1d	Imprécisée	Modalité subjective	Distanciation Trichotomie de l'espace
	1d	Les futurs colocataires en France	Modalité indicative	Essaie de se mettre à la place de l'Autre

¹¹⁷ Cf. chapitre I pour la définition de l'interculturel selon une approche constructiviste et postmoderne.

¹¹⁸ Rappel : pour les groupes-centrés 1 et 2 ce sont les mêmes participants qui se sont retrouvés deux fois, idem pour les groupes-centrés 4 et 5.

¹¹⁹ Pour chaque groupe-centré, les passages sélectionnés seront remplacés dans leurs interactions, cf. annexe 2, et 3.

Groupe-centré	Participants	Attribution	Marqueurs prosodiques	Espace dialogique
	1g	Imprécisée	Modalité conditionnelle polarisation négative	Hétéroglossie occidentalisme
	1d	Les enseignant à Hong-Kong	Polarisation négative	Occidentalisme
	1d	1d	Modalité subjective « <i>I feel</i> »	Monoglossie distanciation

Groupe-centré	Participants	Attribution	Marqueurs prosodiques	Espace dialogique
2	2c	Voix des autres participants	Modalité subjective « <i>I feel</i> » - modalité négative	Hétéroglossie hypothèses sur les perspectives des autres participants Trichotomie
	2j	Voix de 2c – enchâssée avec la voix de 2j		Hétéroglossie hypothèses sur les perspectives des autres participants orientalisme inversé en miroir

	2g	Enseignant	Modalité interrogative	Hétéroglossie
	2g	Non précisée	Modalité indicative assertive	Occidentalisme Voix acceptée
	2g	Enseignants à Hong-Kong	Modalité indicative assertive	Occidentalisme Voix acceptée
	2g	Imprécisée	Saturation adjectivale	Orientalisme inversé en miroir Voix acceptée
	2c	Voix de l'Occident ?	Modalité subjective	Distanciation Conscience de l'Orientalisme ?
	2d	L'Occident	Modalité assertive	transformation apprendre de la perspective de l'Autre.

Groupe-centré	Participants	Attribution	Marqueurs prosodiques	Espace dialogique
4	4p	Les enseignants à Hong-Kong	Polarisation négative	Hétéroglossie Distance
	4n	Les enseignants à Hong-Kong	Modalité assertive	Hétéroglossie Voix déniée

	4p	Les enseignants à Hong-Kong	Polarisation négative	Hétéroglossie Voix déniée
	4t	Les enseignants à Hong-Kong	Modalité assertive	Hétéroglossie Voix déniée
	4o	Les enseignants à Hong-Kong	Modalité assertive	Hétéroglossie Voix déniée

Groupe-centré	Participants	Attribution	Marqueurs prosodiques	Espace dialogique
5	5r	Institution d'Études Supérieures à Hong-Kong	Modalité subjective	Occidentalisme Voix contrée
	5p	Les Français qui seront rencontrés pendant la mobilité	Modalité assertive	Hétéroglossie Occidentalisme Voix acceptée avec orientalisme inversé en miroir
	5p	Les Français qui seront rencontrés pendant la mobilité	Modalité assertive	Hétéroglossie Occidentalisme Voix acceptée avec Orientalisme accepté

Groupe-centré	Participants	Attribution	Marqueurs prosodiques	Espace dialogique
	5p	Ami aux Etats-Unis	Modalité assertive	Hétéroglossie Orientalisme inversé en miroir
	5r	Imprecisée	Modalité assertive	Hétéroglossie Voix acceptée
	5r	Amis Hongkongais voix enchâssée avec voix de l'enseignant en Italie	Modalité assertive	Hétéroglossie Voix acceptée orientalisme inversé en miroir à travers la voix de l'Occident
	5r	Occident	Modalité subjective	Hétéroglossie Distance vis-à-vis de orientalisme inversé en miroir
	?	Occident enseignant	Modalité assertive	Hétéroglossie Distance vis-à-vis de l'orientalisme
	5o	Occident	Modalité assertive	Hétéroglossie Voix contrée

Groupe-centré	Participants	Attribution	Marqueurs prosodiques	Espace dialogique
	5o	Occident	Modalité assertive	Hétéroglossie Perspectives croisées
	5r	Le chercheur	Modalité assertive	Hétéroglossie construction avec le chercheur
	5p	Enseignants à Hong-Kong	Modalité assertive	Occidentalisme
	5p	Étudiant à Hong-Kong enchâssée avec enseignant à Hong-Kong	Modalité assertive	Hétéroglossie Perspectives croisées
	5o	Occident	Modalité assertive	Hétéroglossie orientalisme inversé en miroir
	5r	Orient	Modalité assertive Saturation du champ lexical de la violence	Hétéroglossie
	5o	Imprécisée	Modalité assertive	Hétéroglossie Orientalisme inversé en miroir

5.2.1.2 Occidentalisme

Nous voulons à présent commenter plus amplement les voix rapportées, leur source et les effets prosodiques qui apparaissent dans le tableau ci-dessus, ceci en observant comment dans leur discours encodé les participants « activent plus indirectement un positionnement » (Martin et White, 2005 : 37). Nous analyserons également les voix directes qui énoncent aussi le positionnement des participants par rapport aux voix rapportées. Nous commenterons ainsi les perspectives des participants ou les autres perspectives qu'ils évoquent ; nous remarquerons, dans la section 5.2.1.2.1, la saturation des émotions du registre de l'inquiétude et de l'ironie lorsqu'il se traite de la mobilité à venir, et dans la section 5.2.1.2.2 de la voix de l'enseignant « occidental » qui semble être un acteur majeur de la mise en perspective des discours qui émergent dans nos données.

5.2.1.2.1 Peurs, inquiétudes et ironie envers Paris et la France

Tout d'abord, en ce qui concerne le groupe-centré 1, 1g évoque une voix imprécisée pour parler de la ville de Paris et des Français. Nous remarquons que la voix rapportée « *they said* » impose une voix (modalité assertive). La réaction à cette voix est une stigmatisation de l'Autre par rapport à sa nationalité, ceci étant renforcé par une polarisation négative. Cependant la modalité conditionnelle de l'attribution « parfaite » et l'apposition de la voix de 1c « *I heard* » semblent relativiser la stigmatisation. De plus, dans ce même passage, nous observons une saturation du champ lexical de la peur et de l'inquiétude notamment dans le discours de 1c qui en utilisant « *I feel* » montre qu'il a conscience de son état émotionnel.

1c : and we are going to France, how guys do you feel about it? You are nervous or excited or something? Or **worried**? *I feel quite worried* about it because yeah because it's a **new place** at least to me is a **new place** and also I didn't go travelling everywhere every year *I think* the last time I travel it's in 1997. Yeah. I travel outside Hong Kong, yeah, so *I think* **it's quite I am quite worried** about it because I don't have much knowledge in leaving outside, leaving alone and now I still don't find an apartment so yes, so what do you think? Any

difficulties do you have guys **any difficulties or or any fears** about going to France?

1g : I am not worried compared with being excited because **the most the biggest problem for me** is to know how to communicate and how to get along with French people which has a reputation not so good international world, I don't know, I don't know, I heard of some information, they said Paris would be perfect if they were they aren't French people so before I go to France I really want to know some tips on how to communicate and get along with French people.

Remarquons que, Paris est évoquée plusieurs fois dans nos données notamment dans le groupe-centré 4 où de même 4o 'utilise' une voix non précisée pour présenter des individus stigmatisés négativement selon leur nationalité.

4o : ... how do you feel about the Parisian ? Because many people say they **are not** nice.

Nous retrouvons ce phénomène en aval du groupe-centré 4. 4r a l'air assez optimiste et évoque une voix non précisée mais 4o reprend avec une répétition du mot « devoir » et une assertion négative sur Paris en réponse à 4r qui exprime le contraire : un sentiment positif.

4r : What do you expect your study your home city?

4o : I expect **a lot of homework**, I already new there are **going to be homework**.

4r : People say it is a year you can enjoy.

4o : Not in Paris.

Dans le groupe-centré 1, 1e parle également d'inquiétudes car 1e pense que l'exigence des enseignants en France sera grande. Un peu plus en aval du groupe-centré 1, de même, 1d souligne sa peur de l'exigence anticipée des enseignants au retour, ceci en réaction à la voix de l'enseignant « *oh you already spend one year there* ». De plus, 1d exprime sa propre voix anticipée pour envisager la possibilité d'un non-retour ou d'un retour problématique.

1d : ...because of course the expectations from the professor will be **higher** I mean **higher** on you because they think “oh you already spend one year there” and they expect that you can speak very good French so if I actually I mean, if now, next year after the semester and I have to go back to Hong Kong and at that time I feel “oh I still too shy to speak French” and that would be **a big problem** and I will feel like “oh I don't want to go back to Hong Kong”.

A ceci, 1g répond aussi par la peur du retour et la peur d’oublier les langues que l’on parle suite à l’expérience de mobilité :

1g : Maybe we will forget how to speak for me Cantonese or English after spending one year in France.

Pour Dervin (2015b : 58), la peur de perdre sa langue correspond à une peur de la transformation. Nous remarquons donc que les étudiants expriment dans leur discours une évaluation négative et inquiète par rapport à la mobilité, et si d’autres perspectives sont présentes dans le discours des participants, elles viennent renforcer cette position de peur vis-à-vis des futures rencontres avec les enseignants en France mais aussi la peur du retour. Notons également le sentiment d’ironie qui se dégage lorsque dans ces extraits traitant de Paris par exemple dans le groupe-centré 4 : 4r « ... *the super Paris* », « *for superior Paris* ».

5.2.1.2.2 La voix de l’enseignant

Au delà de la voix de la présence anticipée de l’enseignant en France nous retrouvons dans nos données la présence de la voix de l’enseignant que les participants côtoient à Hong-Kong.

Dans le groupe-centré 1, 1b en évoquant la voix de l’enseignant à Hong-Kong exprime un paradoxe dans la relation des participants vis-à-vis de l’enseignant dont la voix est rapportée. Le positionnement par rapport à la voix de l’enseignant se révèle par une polarisation doublement négative « *we don’t know what we don’t know* ». A cela, les

registres de la frustration et de la difficulté sont utilisés par les participants, des registres lexicaux qualifiés et amplifiés par des adverbes d'intensité. Martin et White (2005 : 50) remarquent que le choix lexical révèle toujours la profondeur des sentiments « *the choice of one lexical item or another always involves grading the depth of feelings* ». Ce passage du groupe-centré 1, cf. ci-dessous, semble transcrire une forte frustration entre le positionnement de la voix du participant et celle de l'enseignant.

1b : actually I think we are all **quite busy** now with different paper and presentations but at the same time we have to prepare for the 'séjour en France' (laugh) trip in France and some of us have to find an apartment but it is **very difficult**, for me because I go to Paris then there are **too many** students doing the same thing looking for an apartment so it is not impossible but **too difficult** for me to find an apartment so it's sometimes **very frustrating** and the price is **quite high** for me and yeah and but I think they are **many** things that **we don't know**, **we don't know what to ask** but somehow teachers keep asking us what we don't know but we don't know what we don't know actually (laugh) that's the problem.

De même, en aval de ce groupe-centré 1, 1d cite un enseignant avec une gradation négative, « *no, never, any* ». La voix de l'Autre est celle qui dénie :

1d : ...because X (nom de l'enseignant) she told us, me and I g, "**no** law please **never** take **any** course because...

Par ailleurs, dans le groupe-centré 4, les participants reportent la voix de l'enseignant en soulignant les paradoxes du discours de celui-ci : « ...she said », « she didn't say... », « Yes that what she said », « I don't know she didn't mention a word to me », « She always says that », « I think she will forget what she said ». Comme l'indiquent Martin et White (2005), les voix sont présentées sous forme de discours rapporté ce qui indique une présence dialogique expansive dans le discours des participants. Cependant, les formes alternent entre polarisation positive, négative, exagération et une affirmation du « je ». Nous pouvons donc noter que les positionnements des participants, par rapport aux voix qui émergent de l'enseignant, semblent ambivalents, voire en contre de.

Autre point important que nous observons dans nos données, est le fait que l'enseignant à Hong-Kong est évoqué dans le discours des participants comme une entité solide qui incarnerait un individu et qui viendrait soit confirmer ou infirmer l'existence de l'Autre Occidental essentialisé. Ainsi, dans le groupe-centré 5, nous retrouvons les termes : « *incarnation of French stereotypes* » lorsque 5r se réfère à un enseignant du programme. 5p surenchérit par « *he displays everything* ». En amont de ce passage 5p indique « *after this year, mm, the study of this year, I don't have a good feeling* ». Ce à quoi, la conversation continue par une interprétation de 5o qui implique directement « *your impression comes from X (nom de l'enseignant) and X (nom de l'enseignant)* ». Nous remarquons la réplique de 5r qui indique une construction avec le chercheur à qui l'on fait ici référence « *she said the recording is confidential* »¹²⁰.

5p : After this year, mm, the study of this year *I don't have a good feeling towards French.*

5r : Oh!

5o : Your impression come from X (nom de l'enseignant) and X (nom de l'enseignant).

5p : Only X (nom de l'enseignant) I think.

5r : *She said the recording is confidential.*

Dans les extraits ci-dessus, la voix de l'enseignant n'est pas rapportée mais les sentiments négatifs sont directement invoqués et construits entre les participants, notamment 5p et 5o, 5o stipulant d'une impression.

Dans le groupe-centré 2, nous retrouvons également cette association faite entre les enseignants à Hong-Kong et les stéréotypes sur les Français. Le participant 2b déclarant :

2b : *I think it is a bit cliché to talk about stereotypes of a country or a city.*
Because it is not the image of every citizen *it is too general I think.* Like when we talk about French, we would immediately, before my studies in European studies I would just think as French as cold or arrogant. Actually they are not. Many of them are very nice, welcoming.

¹²⁰ Nous reviendrons sur l'influence de cette construction sur les résultats dans la dernière section de ce chapitre.

L'enseignant à Hong-Kong est celui qui infirmerait des clichés négatifs qui alternent avec des clichés positifs. 2g développe le même processus dans le passage suivant en ajoutant qu'il a entendu dire que.

2g : I heard that French people are, I don't want to use that word, but lazy, yes.

Et en soulignant que :

2g : I have to say that this kind of stereotypes all changed because from the French teachers we know they are **very** hard working and they are not (laugh) and they always try to find a different ways for us to learn French and they are **very** worried about of French level like this and I want to say that French people and they could be punctual they can be they can I mean this teachers **always** arrive in class on time and it is us being late yes and what I did say before?

Ci-dessus, nous pouvons observer une gradation intensive positive au niveau des adjectifs qualifiants les enseignants qui ne correspondraient pas aux stéréotypes qui définiraient les Français selon 2g. Ce participant accentue sa voix par « *I have to say* » qui traduit un positionnement fortement marqué par rapport à une autre voix qui pourrait évoquer le contraire. Ce phénomène dialogique ne laisse pas d'espace de négociation ce qui renforce la stigmatisation de l'Autre (dans ce cas-là des enseignants).

A ce propos dans le groupe-centré 1 les mêmes participants 1b et 1g évoquaient déjà les mêmes comparaisons :

- 1b : It is just stereotypes of the French people you can see that the professors(pause) of the European studies programme (pause) **are not** (pause) like this stereotypes images at all.

1g : Yes, I have to say that after studied here 2 years the stereotypes of French people in my mind have changed a lot yes because our teachers X, X and X (name of the teachers) even X (laugh) I think they are **fantastic** and **they really care** about our study the life everything.

Le positionnement est ici encore intense (gradation forte par des les adjectifs et les adverbes) et marqué par « *I have to say* » et « *I think* » ce qui traduit un espace dialogique « contractif » (Martin et White, 2005) où la perspective de l'Autre, anticipée d'un avis possiblement différent, est déniée. Nous reviendrons dans la section 5.2 sur le fait que l'espace dialogique pour les groupes-centrés 1 et 2 (réunissant les mêmes participants) est en effet contractif avant la mobilité, ce qui est problématique pour les performances¹²¹ visées pendant les rencontres interculturelles, (cf. chapitre IV).

5.2.1.3 Conclusions intermédiaires

Plusieurs points nous semblent importants à souligner à ce niveau de l'analyse afin d'orienter la discussion dans la dernière section de ce chapitre.

1. Premièrement, en ce qui concerne la mobilité à venir les sentiments récurrents dans les groupes-centrés 1,2, 4 et 5 sont la peur et l'ironie qui sont exprimés directement par les participants. Pour Martin et White (2005 : 58) “*For affect, a useful distinguishing frame is a relational attributive process with a conscious participant involving the verb feel*”. En ce qui concerne nos données, les émotions sont directement exprimées sans modalisation si ce n'est le verbe ‘*feel*’ qui montre une prise de conscience. De plus pour Martin et White (2005 : 50) « *directed emotions in this region are sensitive to how active a role we are playing in the activity we're reacting to* ». Ainsi pour ces auteurs, les sentiments négatifs qui expriment l'insatisfaction comme la peur et l'insécurité démontrent le degré de frustration réalisé dans le discours par rapport aux activités vis-à-vis desquelles nous sommes engagés ainsi que nos réactions par rapport aux autres. Se dégage donc ici le problème de la mobilité anticipée qui est perçue négativement sans distanciation de la part des participants par rapport à leurs émotions.

¹²¹ Les concepts de compétences et de performances seront discutés dans la section 5.4 de ce chapitre.

2. Deuxièmement, les voix non précisées donnent une impression de généralisation des stigmatisations, et les polarisations négatives dénie le droit à ces mêmes voix de se construire dans l'échange.
3. Troisièmement, les voix anticipées pour la mobilité à venir induisent un possible espace de distanciation et de rencontre avec l'Autre. Cependant la peur de perdre sa langue maternelle traduit une peur de l'échange et de la transformation (Dervin, 2015b).
4. Quatrièmement, la voix rapportée de l'enseignant émerge dans le discours des participants mais celle-ci est « utilisée » pour affirmer ou infirmer une image essentialisée de l'Autre ce qui laisse peu de place à un éventuel espace de négociation pendant la rencontre interculturelle. Andreouli et Kadianaki (2015) soulignent que l'essentialisme a toujours existé est qu'il est une ressource pour justifier ses actions envers les autres. Ici nous émettons l'hypothèse (que nous aimerions développer pour une recherche ultérieure) que la culture devient ainsi une excuse et en ce qui concerne nos données, il nous semble que c'est la rencontre étudiant-enseignant, vécue à Hong-Kong par les participants, qui est problématique au-delà de la future rencontre interculturelle anticipée. Selon Holliday (2011 : 123), les références faites à la culture sont dépendantes des groupes auxquels nous appartenons et des interactions avec les membres de ces mêmes groupes. Holiday et al. (2004 : 166) utilisent la métaphore du jeu de cartes pour expliquer l'utilisation que l'on peut faire de la culture à laquelle on appartient ou de la culture de l'Autre lorsqu'il s'agit de négocier ses identités au sein d'un groupe. Nous appartenons à plusieurs groupes et au sein des interactions se met en place le jeu de la négociation et des identifications où l'on peut utiliser différentes cartes certaines plus puissantes que d'autres « *At certain times you may emphasize the cards you feel you have in common with the other people you're interacting with ; at other times you may downplay or play up a culture card that you feel is opposed to or promotes your interests and goals in the communicative context in which you find yourself* » (ibid.). Il nous semble ainsi que les participants de cette recherche confondent ce que Holiday et al. (2004) nomment la petite culture « *small cultures* » (ibid.), soit les groupes auxquels nous pouvons décider d'appartenir (être un étudiant ou être un

professeur) et les autres groupes vis-à-vis desquels nous avons moins d'autonomie pour décider d'en être membre ou non. Dans la dernière section de ce chapitre nous discuterons de la relative liberté des individus à pouvoir prendre de la distance par rapport à ces jeux de négociation où un contexte au niveau macro a des conséquences sur la relation au niveau micro des individus.

5. Enfin, nous observons un passage dans le groupe-centré 2 (cf. ci-dessous) où l'Occident est évoqué via la voix du futur colocataire qui sera rencontré lors de la mobilité académique à venir. A l'instar de la voix de l'enseignant face à laquelle la position des participants semble être fixée dans l'opposition, la perspective du colocataire est rapportée dans un espace dialogique expansif où le participant se distance de la voix évoquée avec une modalité de probabilité. De plus, la perspective de l'Autre est considérée comme considérant à son tour le participant. Nous retrouvons ainsi trois niveaux de subjectivité qui indiquent que l'on se met à la place de l'Autre et que l'on conçoive que l'Autre se met aussi à notre place, ce qui, comme le soulignent Gillespie et al. (2014), démontre d'un espace ouvert à une rencontre interculturelle que nous considérons donc réussie. Il semble donc que face à la voix du colocataire la rencontre interculturelle anticipée est possible. Nous remarquons donc, et nous développerons ce point plus amplement dans la section 5.4, que selon l'interlocuteur adressé, la réaction face à la voix n'est pas la même et que les espaces de négociation sont instables dans la rencontre.

5.2.1.4 Perspectives croisées

Grâce à l'étude du phénomène d'Occidentalisme nous avons pu analyser les perspectives sur l'Autre émergentes dans le discours des participants. A présent, comme le suggère Drevin (2015b), nous allons observer dans les sections suivantes la façon dont les participants se perçoivent de par le regard de l'Autre. Drevin (ibid) décrit cela par le terme « d'Orientalisme inversé » quand le discours de l'Occident détermine la façon dont l'Orient se voit, ceci selon une coupure dichotomique du monde entre l'Ouest et l'Est (qui se révélera trichotomique pour notre corpus, cf. section 5.2.1.4.2).

5.2.1.4.1 Orientalisme inversé

En ce qui concerne le groupe-centré 5 (cf. le passage ci-dessous), 5p et 5r annoncent une voix qui provient de l'Occident et qui stigmatise le Chinois en énumérant des stéréotypes. C'est la voix de l'enseignant que l'on retrouve ici à nouveau avec une résistance à l'Autre de la part des participants : « c'est insultant », une relativisation : « certains mangent des chiens mais pas tous les Chinois » et un commentaire de réciprocité négative : « mais ils mangent des chevaux ». Ainsi, il semble que les participants ont conscience du phénomène d'Orientalisme mais celui-ci s'accompagnant d'Occidentalisme et d'Orientalisme inversé. La voix de l'Autre « *They said* » est apposée à « *I think* », la voix qui stigmatise les Chinois (l'Occident) est ainsi déniée et la stigmatisation est relativisée.

5r : They said that a teacher in their school said that the Chinese are like that they love money, I think some people will have the stereotypes that Chinese love money and they are selfish and...

5r : and I heard also the case from the kindergarten where my sister is working that there is a German women teaching English, she once said in a class there is a little a student a little child who said that my mum eat spider I forgot snake snake and then the teacher said no wonder your mother comes from Mainland China I think that kind...

5p : that is quite offensive.

5t : but they eat horse.

5o : yes foreigners think all the Chinese eat dogs, strange things, some do but not all the Chinese.

Suite à cela, 5o évoque les clichés sur l'étudiant chinois que les participants pourraient rencontrer lorsqu'ils seront en France. Ainsi, l'étudiant chinois aurait meilleure réputation, car il serait bon en mathématiques, cependant il serait timide et n'exprimerait pas ses sentiments. 5r montre une résistance à cette voix qui stigmatise : « cela est vraiment un stéréotype » et tente de se différencier de ce groupe en utilisant plusieurs fois le pronom « ils » au lieu de « je » ou « nous » :

- 5o : but if you say you are Chinese student maybe that is different they **will not** think that because Chinese student have good reputation.
- 5r : but they will say that your mathematics are so good, that is **really** a stereotype.
- (laugh)
- 5o : yes that you can get **good** grade, **good** notes.
- 5p : yes but maybe they think you are a nerd.
- 5r : some people think they are hard working but some think they are timid , they don't voice out their opinion.

Les participants font une différence entre être Chinois et être un étudiant chinois (Dervin 2011) et semblent reconnaître à leurs perspectives la perspective de l'Occident, et de l'Orientalisme inversé, mais en la projetant sur l'Autre, 5o : « some do but not all the Chinese ».

Comme nous allons le voir dans la section suivante, au delà de l'Orientalisme inversé et de l'espace dichotomique entre l'Ouest et l'Est, qui est le plus souvent le découpage « habituel » qui se retrouve le plus souvent, que ce soit dans le domaine politique économique ou académique (Dervin 2015), nous allons observer dans le discours des participants la construction d'une trichotomie de l'espace : l'Occident comparé à deux Chines, une Chine continentale (La république Populaire de Chine) et la Région Administrative Spéciale qu'est Hong-Kong. Notons que certains des participants sont domiciliés à Hong-Kong, d'autres en République Populaire de Chine. Cependant, nous tenterons de ne pas utiliser la nationalité des participants comme justification de notre analyse afin de nous situer dans le champ de l'interculturalité renouvelée, (cf. chapitre IV).

5.2.1.4.2 Trichotomie de l'espace

Ainsi, au delà de la distinction entre l'Ouest et l'Est, telle que définit par Dervin (2015b), nous retrouvons dans le discours des participants un découpage entre l'Ouest, l'Est mais aussi 'à l'intérieur de l'Est'. Il semble que les étudiants dans notre corpus se

perçoivent à travers cette distinction. Nous allons analyser infra, plusieurs passages de différents groupes-centrés qui traitent de cette trichotomie¹²².

Tout d'abord dans le groupe-centré 1, nous remarquons que 1d évoque qu'à Hong-Kong, c'est toujours comme cela : les groupes sont séparés selon leur nationalité : chinoise, hongkongaise et les étudiants en échanges pour qui la nationalité n'est pas précisée. 1d n'utilise pas le « je » pour avancer sa propre voix mais une tournure générale : « à Hong-Kong il semble que ce soit comme cela » et 1c acquiesce. L'adverbe « *totally* » démontre l'intensité et l'exagération de l'argumentation. Le positionnement, par rapport à la voix rapportée, est d'envisager un possible dépassement de l'espace divisé.

1d : ...and I choose to stay in a 'colocation' because I think it is a good opportunity for you to make friend with local people of course you can meet local in a school hall as well but according to the situation in Hong Kong it seems that it's **always** like that, the exchange student will go with the exchange students together but it is the local, the Hong Kong people, with the local people and is the mainland Chinese with the mainland Chinese the group **are totally** separated so *I would like to try to immerge myself into the local society.*

De même dans le groupe-centré 2, les participants 2a, 2c, 2d et 2g font effectivement une distinction entre l'Ouest « *Western countries* », la Chine traditionnelle « *I think I am not a traditional Chinese* » et Hong-Kong qui serait influencé par l'Occident selon 2a. Dans le chapitre III nous avons 'situé' et traité du contexte de cette recherche mais il est intéressant de noter ici la perspective des participants. Il est également important de remarquer l'absence de voix rapportée dans cet extrait, si ce n'est celle du livre soit de l'école et peut-être de la norme car 2g précise que parce qu'il n'a pas lu à propos de la « culture française » il ne peut pas se faire une idée « réaliste » de ce qu'est cette culture. A noter, l'utilisation par 2g du verbe « construire » qui situe le discours dans une perspective postmoderne de construction avec l'Autre. Cependant, Si nous nous référons à la prosodie, les adjectifs sont plutôt des signes d'angoisse vis-à-vis de la mobilité à venir : inconfortable et difficile avec l'accentuation par la répétition de

¹²² Ceci fait référence à la situation politique de Hong-Kong, comme nous en avons traité dans le chapitre III.

quelque chose qui sera vraiment nouveau avec une prise de conscience avec le verbe ressentir (*feel*) au lieu par exemple du verbe être (*be*):

2c : So would you **think** that you will have some conflicts of culture while you are living in France? Do you **think** you will have a conflict of something with your **Chinese culture** and your **French culture**? Some **conflicts** that make you feel '**incomfortable**' or that makes you feel **difficult** to live in French? Do you think? Do you think you will have some **problems** like that?

2a : *I think I am not very traditional*, I am **not very traditional Chinese** and *I think all of us in Hong Kong are been influenced by the Western culture* so it is more, it is easier, for us to live in a Western countrie *I think*.

2c : How about you guys?

2d : (laugh)

2g : I haven't been to France before *so I can't say* what the French culture is to me and the concept of the French culture to me is something *I haven't read in a book before so I don't know I don't know what is a French culture*, um, I mean I **don't** have a very realistic conception or realistic structure about what is a French culture so *I think* to exchange in France for one year is a good opportunity for me **to construct** this kind of structure about what is a French culture really and what are the differences of it between French culture and the Chinese culture and yes and for me *I don't think I think* I won't maybe when I arrive in France *I will feel* uncomfortable decisively before it is a **very totally** it is a **very totally new** environment for me to adapt a society **a very new** society , the language, and the food, and the way of communication this is **so different** from where I live now so um maybe um after the maybe after the exchange um I will know more about what is a French culture.

En aval de ce passage du groupe-centré 2 (analysé ci-dessus), les mêmes participants continuent à co-construire un discours sur cet espace trichotomique qui paraît fortement marqué. La voix des participants s'affirme par une saturation du verbe « penser », comme lorsque 2b déclare :

- 2b: Even I will say even when I come back from France I don't say my culture has changed one bit I am still a Hong Kong person I think I am more influence by the Chinese culture, I don't think one year is sufficient to change the fact.

Nous remarquons pour 2b la polarisation positive et négative « I say » « *I don't say my culture has changed* » se référant à « *when I come back from France* » ce qui peut indiquer la présence d'autres voix alternatives mais qui sont rejetées car 2b pense que ces voix voudraient qu'il change, qu'il devienne l'Autre avec donc la peur de se faire envahir. 2d répond avec un commentaire sous forme de constat : « *we have to change* ». Il semble que pour 2d, ils n'auront pas le choix, il faudra changer.

-2d : *I think* when we go to France *we have to change* our cultures like for example the eating style because for example **in Hong Kong, in China** we use the chopsticks to eat rice and noodles **all the times** but when we go to **France** *maybe we have to adapt* to eat the bread and also the pasta and we may not have the chance to use the chopstick like what we are doing at the moment but we have to maybe use the fork and knife, yeah.

5.2.1.4.2.1 L'Occident qui ne reconnaît pas l'espace trichotomique

Nous allons à présent observer dans le discours des participants la présence de la voix de l'Occident qui vient renforcer l'idée que cet espace trichotomique et sa diversité inhérente ne sont pas reconnus par l'Occident.

2d montre sa surprise lorsque lors d'une rencontre interculturelle elle découvre que l'Autre ne connaît pas 'la place' de Hong-Kong vis-à-vis de la Chine. La voix de l'Autre est évoquée sans modalisation et donc sans distanciation de la part du participant 2d. La modalité est interrogative, l'Occident interroge l'Orient. A cela, 2d s'interroge aussi sur la rencontre avec l'Autre en essayant de comprendre la perspective de l'Autre.

2d : yeah actually by talking with different people and **then you will feel surprise** to know something new for example like last time I talk with a Dutch guy from Netherlands and then he asked me where I come from and I say 'Hong Kong' and

he says ‘oh so you speak Japanese?’ (Laugh) So first he thinks that Hong Kong is part of Japan or something? So he was like ‘oh okay’. I thought everyone should know where is Hong Kong or at least near China or in China. Yeah so that’s like I always like to talk with foreigners to share more because I can know something interesting.

Dans le groupe-centré 5, 5r interroge la voix et les affects des autres participants en se demandant si l’Occident va grouper les Chinois dans la même catégorie « nationale ». La réponse de 5n est intéressante « je suis Chinoise mais je ne suis pas seulement Chinoise » avec une polarisation alternant entre le positif et le négatif associé à l’adverbe seulement. La voix de l’Occident qui ne comprendrait pas ces différences est évoquée pour mieux démontrer qu’il y a plusieurs ‘Chine’ et aussi plusieurs langues parlées en Chine.

5r : we talk about stereotypes first because I found stereotypes interesting. I think what will the French think about us when we are in France? Do you think because we are Chinese maybe they will have some kind of stereotypes towards us and they may not know what is Hong Kong? Hongkongers? What are Hong Kong people? And they will group us as Chinese. And what do you think about this group as Chinese? Do you **feel** happy if they see you as Chinese or you **feel** rather happy if they think that you are Japanese or Korean? (Laugh).

5n : I want to be treated as Hong Kong.

5r : why?

5n : because that is my identity. I mean I am Chinese but I am not just Chinese, if I am group as a Chinese I will not be happy about it.

5r : yes, when I register on the site of , on internet, of sciences Po, and they want us to fill in if you whether , you are maternal, your language, your maternal language, and there is only Chinese and they group ‘mandarin’ and ‘cantonais’ as Chinese, I think it is rather simple to categorize the people. Maybe is an easy way to because, you know, **China** has so many original dialect, they can't include all the regional dialect or so they group it as **Chinese**. For us, I speak **Cantonese** but not **Mandarin** so...

Dans le passage suivant, 5p reconnaît la voix de l'Autre par rapport à la sienne, « ils disent » « je dis », cependant, 5p termine avec un commentaire qui stigmatise 'l'autre Chine' : « celle qui se comporte mal ». Nous retrouvons dans ce passage ci-dessous, au sein de cette trichotomie, une séparation marquée entre Hong-Kong et 'l'autre' Chine.

5p : Actually I think if I really have to say, of course, when I introduce myself to maybe French or foreigners I say I am from Hong Kong but if they are not very familiar with this region I (pause) I think is okay if they say if I say 'oh I am Chinese'. Actually, I don't **feel** stereotypes as those Chinese who did all sort of bad things in other countries or in Hong Kong, of course I don't want to be like them but I just think they are not really, I just think Chinese should not be like this so I want to show them what **really** what Chinese **really is** so, I think that Chinese, this identity is perfectly fine but what is wrong is about those people.

Dans ce groupe-centré 5, nous retrouvons ci-dessous encore le même phénomène où la voix de l'Occident est évoquée par les participants qui en fait veulent se différencier des autres Chinois qui « agissent mal » :

- 5p : I don't know because I heard from my friends in the USA, the situation is like those people think all Chinese are bitch or the firms are doing bad things over there, because it is just like what they did in **Hong Kong** first, but of course not so extreme, but even for **those Chinese** who are born in America, they also have the same, you know, they are having the same kind of behaviors, so it's a bit not notorious in USA , for them towards Chinese so, I am not sure well if this situation applies for all the countries but at least for us for a lot of people they might think Chinese are people who don't care for others, who are just not being educated.

En somme, de cette trichotomie (Occident, Chine et Hong-Kong), qui s'affirme dans nos données et où les participants semblent vouloir se différencier, hésitent et discutent de ce découpage du monde, apparaît une dichotomie Chine-Chine où les clichés sont recyclés (Dervin, 2015b) et deviennent finalement ceux de l'Orient sur l'Orient ce que nous appelons : orientalisme inversé en miroir dont nous traitons dans la section suivante.

5.2.1.4.2.2 Orientalisme inversé en miroir

Dans les données récoltées apparaît ainsi un orientalisme inversé (Dervin, 2015b) mais avec une volonté de se différencier de l'Autre en projetant sur l'Autre des catégories fixes. Nous analysons tous les passages des groupes-centrés ce phénomène d'Orientalisme inversé en miroir.

Dans le groupe-centré 2, 2c et 2g évoquent échangeant 'en miroir' des clichés accentués et exagérés entre les différents 'types de Chinois' sur : être ouvert d'esprit, être civilisé, ceci en alternant valorisation et dévalorisation de la catégorie à laquelle les participants pensent appartenir. 2g relate une anecdote saturée d'adjectif positifs et accentués où la voix de l'Autre sur ces clichés, qui distingue Hong-Kong de la Chine, est semble-t-il acceptée. 2g précise que suite à la rencontre avec l'Autre ces catégories n'ont pas changé et se sont mêmes renforcées.

2g : "well I think before I came here someone said I want to say the reputation of Hong Kong people in our country is pretty good (laugh). They are **hard working** and they are polite and they are **very punctual** and they are **very responsible** for everything. For example, I have a I arrived in Hong Kong in 2007 in Hong Kong for a tour, and the guide and the female guide the female the local female guide is **very nice** to us. And every morning she was the **first one** to arrive to arrive in the hotel and take us **everywhere** and she give a **very complete** and interesting introduction about the about the about the attractions and the um about the things or about the culture of Hong Kong **and anyway she was a very good** (laugh). Yes so the stereoptypes about Hong Kong people hasn't changed, they are **still hard working and very** polite.

Cependant, 2g tend à se distancier la voix de l'Autre qui uniformise en précisant sa voix « *I must say* » et veut se différencier, par une polarisation négative, du groupe auquel il est affilié selon une catégorisation figée par la référence à la nationalité :

2g : mainland students also are attracted by this kind of things and I must say that me and Isabel we are a special group of mainland students. (laugh)

2c : special case, exceptional case.

2g : I think we **cannot represent all** mainland students and...

2c : yes.

En aval du groupe centré 2, se jeu en miroir continue avec un positionnement de renforcement, par la répétition du verbe être sans modalisation, ce qui indique que les participants ne semblent pas prendre en considération d'autres perspectives si ce n'est celle des autres participants du même groupe ce qui vient renforcer l'effet en miroir.

2c : ... most of us **will be** more most of the Hong Kong people **will be** more open minded than the Chinese. Because the Chinese have the very heavy influence by the Chinese traditional cultures so **they are much more** conservatives but the Hong Kong people they have a great mixture of the western thinking and the Chinese ones so **they will be more** open minded to all the things, even about the sex topic the sex issues, yes. And...

2g : yes I agree with you and I think people in Hong Kong are more polite and they are inclined to a better law and **they are more civilized they are more civilized** than the mainland Chinese. And some of the, the way of they think **is more like is more** in the Western style. I find the Chinese people um the Hong Kong people **some of, the most of the Hong Kong people are** much eager to express themselves but **compare** to the Mainland Chinese or Mainland students, Mainland students **are more** shy and they hide their feelings and their real soul in their mind.

De plus dans le groupe-centré 2, nous retrouvons dans le discours des participants des clichés sur Hong-Kong qui recyclent une image selon laquelle Hong-Kong est une ville superficielle, collectiviste. Cette voix est déniée par 2d et 2h :

2c : but most of the people think that Hong Kong we will go to travelling their main purpose is to shopping.

2d : for me is not.

2h : it depends where.

2d : it depends on different people.

2c : ok so if you go to Paris you will go shopping.

2d : it is too expensive.

2c : okay.

De même, de par un Orientalisme inversé en miroir, nous retrouvons dans le discours de 2e le cliché recyclé (Dervin, 2015b) d'une Chine collectiviste, sans indépendance intellectuelle. Cependant, 2e cherche à se démarquer de ce stéréotype en se positionnant : « *I want to...* ».

2e : I think studying in another country it is a good way **to absorb** other way of thinking because in Hong Kong everyone study the **same** thing and the way or thinking is **more or less similar**.

2c : mm

2e : and therefore I think I would like to go to France for a year to study because I want to learn something new outside Hong Kong.

Ainsi, Dervin (2015b) remarque que ce cliché est souvent évoqué par l'Occident lorsqu'il se traite de la Chine, Holliday (2011) soulignant qu'un tel positionnement adopté par une culture envers une autre culture traduit une volonté de domination en considérant que l'Autre culture est périphérique et est moins civilisée car les individus ne sont pas indépendants du groupe auquel ils appartiennent.

Par ailleurs, de par ce phénomène d'orientalisme inversé en miroir, nous retrouvons dans le groupé-centre 5, la voix de l'Autre étranger « *foreign people* », soit de l'Occident selon le découpage trichomique évoqué par les participants ; une voix étrangère qui pourrait penser que la Chine est un endroit sûr selon 5o, ce qui est déni par 5r et 5p qui comparent la Chine continentale à des endroits dangereux en utilisant une saturation du champ lexicale du meurtre et de la mort conjointement au mode du futur qui ne laisse pas la place à une perspective alternative (ce sera comme cela). 5p relativise

« les Chinois sont comme cela, certains sont comme cela » mais en continuant avec un commentaire stigmatisant de l'Autre Chine. A noter que la voix de la loi est aussi présente en tant que justification de la stigmatisation. Remarquons que 5p utilise le mode du conditionnel ce qui marque un certain espace qui pourrait être alloué à d'autres perspectives.

5o : but I went to [...] last year and I met some **foreign people** and they said 'oh China is very safe' of course they are some pickpocket but they **will** just steal your money they **won't** harm you , they won't **kill** you but if you go to other countries like...

5p : seriously?

5r : **I don't think.**

5o : like south of America or in Africa they **will kill** you first and then they rob you.

5r : people say also the same for Mainland China.

5p : it is about their weight their height actually yes because imagine how can a Chinese **kill**...

5o : a foreigner.

5 p : if you **fight** with a foreigner you **will** lose it you will lose for sure.

5o : if you have a knife a weapon it is easy.

5r : because the Chinese law says that, how to say, you robe a person and you put **the knife into** (laugh), it is the same for **death** also, because you face the same accusation is he/she is **dead**, it not depends on rather is if she **alive** or not, so they would just, because if you are **dead** you won't talk about, you will not report to the **police** so they rather **kill** you.

5p : **Chinese is like, some Chinese are like that, they would** harm their own, I mean **they would** harm Chinese but they won't harm others because they don't have the guts, it's the problem.

Enfin, dans le groupe-centré 4, nous retrouvons dans le discours des participants ce jeu en miroir où la voix de l'Occident est celle qui évoque une peur de l'Autre Chine qui paraît envahissante (Dervin, 2015b). Notons que c'est encore la voix de l'enseignant qui est ici interrogée « *we can ask X (name of the teacher)* ». Apparaît également la voix de l'étudiant « je pense que » (*I think*) qui, même si elle renforce une opinion, n'est

pas un espace dialogique contractif puisqu'il y a alternance de voix et que donc un espace à la discussion est ouvert.

4r : I think we can ask X (name of a teacher) about that!

4s : I think there are in almost very cities.

4p : **Chinese people** move **everywhere**.

4o : overpopulated so they have to, to very corner.

4p : you can **easily** heard mandarin even though you are in other countries, at least some mandarin every day when you walk in the streets.

4t : especially in Paris.

4o : yes in big cities.

En définitive, l'Orientalisme inversé en miroir nous semble être un phénomène prosodique et dialogique récurrent dans nos données. Holliday (2004 :157), présente le phénomène d'« *Otherization* » lorsqu'on se compare avec l'Autre pour mieux se comprendre. Cependant, nous notons que la dichotomie Chine-Chine est le plus souvent dans le discours des participants le produit de la voix de l'Autre et notamment de l'Occident qui semble être la voix qui divise.

5.2.1.4.2.3 Hong Kong déniée de sa différence

Au phénomène d'orientalisme inversé nous notons que les participants semblent se placer au centre de l'espace de négociation en cherchant à se trouver une place. Supra, nous retrouvons des passages où les participants tentent de se situer par rapport à la problématique de la place de Hong Kong.

Tout d'abord dans le groupe-centré 5 : la voix de l'Autre indique le déni à Hong Kong d'être différent, ceci avec le cliché que Hong-Kong n'a pas de culture. La voix de l'Autre « *many people say* » n'est pas clairement spécifiée.

5o : can we talk about the culture of Hong Kong? Yes many people say Hong Kong is a cultural **desert**.

5? : **desert?**

5? : I agree.

5q : I think maybe it is because we have **too many** different culture, is it?

5p : and people seldom read.

5o : because I work in a bookstore **there are very very few** Chinese people.

Puis dans le groupe-centré 2, la voix de l'Autre est double, l'une non précisée et l'autre « celle des locaux », ceci pour évoquer une triple polarisation négative.

2g : ... some of the people even including some of the local people they tell me that Hong Kong people **they don't** have identity **they don't** know what is identity and in Hong Kong **there aren't** culture in Hong Kong.

Avec plusieurs réactions à cela de g, c et de j :

2g : ... but I don't think this is the answer because it is not possible Hong Kong men born without identity he doesn't have culture.

2g : ... but the stereotypes or the features or the images of them is so different in my eyes.

2c : ... I think some of us feel like 'I belong to here'.

2j : ... you said that you said that [...] I think that you mean you don't see the common features right? But I think that maybe this is because we **absorb** both Western culture and Chinese culture and I think this two makes a unique culture in Hong Kong. And so we don't have a really pure culture that can identify us but we have both, I think, that is the feature.

2b : yes I think that is quite unique because the Chinese we are you know like a melting pot of Western culture and Chinese one and I know this is kind of politically incorrect to say but I have to say I will see myself as a Hongkonger instead of a Chinese. But I don't say I **am** a British, I **am** not British, I **am not** Chinese, I **am** Hongkonger.

Ces réactions aux voix évoquées traduisent:

- une acceptation de la voix de l'Autre avec le verbe absorber que nous retrouvons également ici : « *you said that* » « *so we don't have a pure culture* », « *we absorb both Western and Chinese culture* »,

- une résistance à la voix de l'Autre : “*I belong here*” avec la polarisation négative “I don’t say, I am not, I am not”,
- l’affirmation de la voix des participants “*I say*” “*I don’t say*”, ainsi qu’une ambivalence dans l’alternance de la polarisation.

Enfin le passage du group-centré 2, cf. ci-dessous, nous révèle l’émergence de plusieurs voix en réaction à la voix d’un enseignant qui est rapportée et qui débattent de leur catégorie d’appartenance selon une dichotomie qui divise la Chine en deux :

2g : so when I was in foundation year my social teacher said for example if your converse with a local people in Hong Kong **maybe he will tell you that “yes we are Chinese but I am different from you”**. So in your eyes what are the differences between Hong Kong people and the Chinese in mainland?

5.2.1.5 Conclusions intermédiaires

1. Au vu du discours des participants nous notons que leurs perspectives, au-delà de la dichotomie Ouest-Est, est trichotomique : l’Occident, Hong-Kong et la République Populaire de Chine, ce qui correspond à la situation politique actuelle de cette région du monde. Ainsi, tout découpage du monde est à relativiser et à situer, Dervin (2015b) souligne la tendance, notamment en recherche, à adopter le découpage Ouest-Est comme cadre de référence qui ne correspond pas à la diversité des contextes et des individus.
2. L’analyse dialogique du discours des participants nous permet d’observer que l’espace de négociation, qui a été créé pendant les rencontres interculturelles ou qui sera créé lors de la mobilité à venir, est dépendant de ces mises en perspectives trichotomiques.
3. La voix de l’Occident est omniprésente dans le discours des participants de par le phénomène d’orientalisme inversé mais aussi au travers de celui d’orientalisme inversé en miroir. Les clichés de l’Occident sont recyclés par les participants pour

non seulement se définir mais aussi définir ‘l’autre Chine’ et ainsi se différencier du reste du groupe. Le phénomène d’Orientalisme en miroir semble diviser et empêcher que la rencontre (les rencontres) ne se déroule dans un espace dialogique expansif où la voix de l’Autre est reconnue dans le processus dynamique de la rencontre.

4. Il semble intéressant de remarquer que, comme le signalent Stokoe et Attenborough (2014 : 106), les participants de notre corpus se placent au centre de l’espace de négociation en partageant des présupposés qui existeraient sur l’Autre.
5. Cependant si cela peut se rapprocher d’un discours essentialiste, il ne faut pas, comme le souligne Andreouli et Kadianaki (2015 : 13), oublier que l’essentialisme est un phénomène que nous devons considérer au delà de la liberté de contrôle des individus de leur propre discours. En effet, ceux-ci sont pris dans le contexte plus large d’implications sociopolitiques. Nous traiterons de cela plus amplement dans la dernière partie de ce chapitre : 5.4.

5.2.2 Groupes-centrés 3 et 6 après l’expérience de mobilité ¹²³

Nous allons à présent recenser puis observer l’émergence des voix en ce qui concerne les groupes-centrés 3 et 6 qui se sont déroulés suite à la mobilité académique d’environ un an en France. Nous restons donc dans une dynamique transversale, les groupes-centrés sont ainsi analysés selon qu’ils ont été organisés avant ou après l’expérience de mobilité. Nous commenterons dans la section 5.3 les groupes-centrés 1, 2, 3 puis 4, 5, 6 selon une approche de synthèse longitudinale.

¹²³ Rappel : pour le groupe-centré 3, ce sont les mêmes participants (groupe témoin) que pour les groupes-centrés 1 et 2 ; pour le groupe-centré 6 : ce sont les mêmes participants (groupe pilote) que pour les groupes-centrés 4 et 5. La formation pré-mobilité a été mise en place pour le groupe pilote, après le groupe-centré 3, juste avant le départ.

5.2.2.1 Recensement des voix dialogiques émergentes pour les groupes-centrés 3 et 6

Ci-dessous, la présentation des voix reportées, de leur attribution, et de leur concrétisation prosodique afin d'observer le positionnement énonciatifs des participants pour pouvoir les analyser qualitativement dans les sections suivantes.

Tableaux 10. Recensement des voix émergentes pour les groupes-centrés 3 et 6 ¹²⁴

Groupe-centré	Participants	Attribution	Marqueurs prosodiques	Espace dialogique
	3g	Vendeur en France	Polarisation négative	Hétéroglossie Occidentalisme Voix déniée
	3d	Étudiant en France	modalité conditionnelle	Hétéroglossie Occidentalisme Voix remise en question
	3c	Les Français	Polarisation négative	Hétéroglossie Occidentalisme Voix déniée
	3g	Une famille en France	modalité interrogative	Hétéroglossie Occidentalisme Voix remise en question
	3h	Enseignants en France	Modalité assertive	Hétéroglossie Voix déniée

¹²⁴ Pour chaque groupe-centré les passages sélectionnés seront replacés dans leurs interactions, cf. annexe 2 et 3.

Groupe-centré	Participants	Attribution	Marqueurs prosodiques	Espace dialogique
	3g	Enseignants en France	Modalité assertive	Hétéroglossie Voix rejetée
	3b	Enseignants en France enchâssée avec la voix des étudiants en France	Polarisation négative	Hétéroglossie Voix déniée
	3c	Imprécisée	Saturation de substantif de nationalité	Hétéroglossie Voix déniée
	3g	Françaises	Saturation de substantifs de nationalité	Hétéroglossie
	3h	Ils	Polarisation négative	Polarisation négative
	3c	Une personne du nord	Modalité interrogative	Hétéroglossie voix acceptée
	3h	Quelqu'un du Brésil	Modalité interrogative	Hétéroglossie Voix acceptée
	3h	Non précisée - pendant la mobilité	Modalité interrogative	Hétéroglossie Voix contrée

Groupe-centré	Participants	Attribution	Marqueurs prosodiques	Espace dialogique
	3a	Les Chinois	Polarisation négative	Hétéroglossie Voix contrée Orientalisme inversé en miroir
	3h	Un étudiant en France	Modalité interrogative	Hétéroglossie Voix contrée Distance vis-à-vis de l'Orientalisme
	3a	Imprécisée	Modalité interrogative	Hétéroglossie Voix contrée Distance vis-à-vis de l'Orientalisme

Groupe-centré	Participants	Attribution	Marqueurs prosodiques	Espace dialogique
6	6p	Imprécisée	Modalité assertive	Hétéroglossie Occidentalisme Monoglossie ?
	6n	Imprécisée	Modalité assertive	Hétéroglossie Occidentalisme Monoglossie ?
	6n	Imprécisée Avant la mobilité	Modalité assertive	Hétéroglossie Voix acceptée
	6n	Imprécisée en France	Polarisation négative	Hétéroglossie Voix déniée Monoglossie ?

Groupe-centré	Participants	Attribution	Marqueurs prosodiques	Espace dialogique
	6p	Institution bancaire	Polarisation négative	Hétéroglossie Voix déniée Monoglossie ?
	6n	Institution administrative	Voix rapportée avec mise à distance « <i>they claimed that</i> »	Hétéroglossie Distanciation
6	6o	Imprécisée	Modalité assertive	Hétéroglossie voix acceptée
	6s	Enseignant en France	Polarisation négative et restrictive	Hétéroglossie Voix déniée Monoglossie ?
	6n	Quelqu'un (un homme)	Modalité exclamative et polarisation négative	Hétéroglossie Voix déniée Monoglossie ?
	6p	Quelqu'un (une femme)	Saturation de modalité assertive Saturation de Alternance de la voix du participant et de la voix rapportée Polarisation négative	Hétéroglossie voix déniée Monoglossie ?
	6q	Un Américain	Modalité interrogative	Hétéroglossie voix acceptée

Groupe-centré	Participants	Attribution	Marqueurs prosodiques	Espace dialogique
	6p	Un nouvel ami en France	Généralisation Modalité interrogative	Hétéroglossie voix contrée
	6p	Un nouvel ami en France Nous	Modalité interrogative Polarisation négative	Hétéroglossie voix contrée
	6p	« <i>Chinese from Shanghai</i> »	Modalité assertive	Hétéroglossie voix acceptée
	6p	Un nouvel ami en France	Modalité assertive	Hétéroglossie voix acceptée
	6o	Le frère d'une amie en France	Modalité interrogative et exclamative	Hétéroglossie voix acceptée
	6p	Une amie	Alternance et saturation de voix rapportée	Hétéroglossie voix acceptée
	6n	Une amie	Adjectif de nationalité	Hétéroglossie stigmatisation Monoglossie ?
	6p	Contrôleur de bus	Modalité interrogative	Hétéroglossie voix acceptée

Groupe-centré	Participants	Attribution	Marqueurs prosodiques	Espace dialogique
	6s	Douanier	Modalité interrogative	Hétéroglossie voix acceptée
	6n	« <i>A guy</i> »	Modalité interrogative polarisation négative	Hétéroglossie voix déniée distance par rapport à l'Orientalisme ?

5.2.2.2 Perspectives sur l'Occident

5.2.2.2.1 L'Occident présenté selon les catégories d'âge et de genre

Nous avons noté pour les groupes-centrés 1, 2, 4 et 5 des formes d'essentialisme dans le discours des participants qui essaient de comprendre certains interlocuteurs, rencontrés ou adressés¹²⁵, de par leur nationalité. Pour les groupes-centrés 3 et 6 nous observons un essentialisme qui porte sur l'âge ou le genre des interlocuteurs qui ont été rencontrés pendant la mobilité. Nous avons rassemblé plusieurs passages illustrant ce phénomène.

Tout d'abord, en ce qui concerne le groupe-centré 3, plusieurs fois l'âge ou le genre sont évoqués pour expliquer les comportements des Français en France. Par exemple, 3b se place au centre de l'espace de négociation en graduant son discours d'un adverbe, qui affirme de son opinion, et de polarisations négatives pour comparer et opposer les jeunes générations et les personnes plus âgées. Ces catégorisations par âge et genre servent à expliquer ce qui serait les goûts de ces personnes rencontrées par rapport à d'autres cultures ou d'autres langues étrangères. La voix évoquée « *I have to say* » renforce la position énonciative du participant, ainsi que l'adverbe « *really* ».

¹²⁵ Nous reviendrons sur le terme 'adressé' dans la section 5.4.

3b : *and I have to say it really depends on the age of people like **the older generation doesn't** really like speaking English or actually **they don't** know how to speak English, **but the young generation I don't know** why but they just love foreign culture actually the US culture they really like it I have really no idea why.*

Puis le même participant commente une anecdote où sa voix est encore soulignée et argumentée selon une catégorisation de l'Autre de par son âge.

3h : actually **I notice** something interesting when I was in the laundry I heard that someone was listening to Korean songs, **but I was sure** that was not a Korean, maybe French, I don't know. And also some people in science-po Rennes spoke Putonghua with me so I think they really love, I mean the people of **the younger generation**, really love the foreign cultures when compared with **the older**.

En aval du groupe-centré 3, les participants 3g et 3d comparent deux pays en les personnifiant et en leur attribuant un genre. De plus, 3d développe l'idée d'un Occidentalisme qui se centre sur le corps et le genre. Dervin (2015b) souligne que peu de recherches ont pour l'instant étudié le phénomène d'essentialisme par une catégorisation du corps sexué. Pour le groupe-centré 3, la rencontre semble avoir été appréhendée selon la perspective d'une culture qui est associée à la fois à une nation mais aussi à un âge et à un corps.

3g : in fact what I found between this two countries **France and the Germany** is that in fact **the culture of both** of these two countries come from Latin a mix of the Latin and the Greek culture but German the impression give me is that they are very macho and **they are very masculine** and **the French they are very feminine** and some yeah **like a couple, like Germany is the husband and France is the wife.**

3 d : maybe for the appearance and I found that **the French boys** I think they are more similar with **the HK boys** that they are more skinny and maybe the height is shorter than the German people and they are much more skinnier than the German boys but for the girls it is actually the same yes.

3c : mm

3g : especially the German girls.

En ce qui concerne le groupe-centré 6, le genre devient aussi un critère d'explication de la mobilité vécue mais ici le discours est justifié par les médias et l'enseignement à Hong-Kong. Ainsi, la rencontre prend un caractère plus impersonnel, plus institutionnel. Il est aussi intéressant de noter la référence à une France imaginée avant le départ et donc la mise en perspective d'un avant et d'un après l'expérience de la mobilité. Ainsi même si le commentaire semble négatif, et nous reviendrons sur ce point en aval de ce chapitre, la prise de conscience par les participants de leurs imaginaires face à la mobilité nous semble avoir été l'un des objectifs de la formation pré-mobilité mise en place.

6o : but I understand the problem of the CAF because of the financial difficulties the government actually sack the in the CAF, especially the CAF department, so there is a delay for the administration work. Actually on newspapers, they say they don't have enough people to deal with the jobs so actually I understand the delay. What surprised me actually is the, **France is not as open as we imagined** like in the society when we expect that equal complete equal in between, not complete but, almost complete equality **between men and women** actually they are not, for example, in well, it happens less in public institution but what I heard in private institutions if **a men and a women** doing the same job you don't get the same salary usually women get less paid, so that's what shocked me the most during my 'sejour en France', in France because **their motto** is equality fraternity you know so **France is not as open as I imagined**.

6n : does not surprised me because before we go to France **we studied** that already and It 's like in company would pay the penalty to employ more **men than women** in the company so that I knew that is just theory but not really in real life.

5.2.2.2.2 L'Occident présenté selon une multitude de perspectives

Nous pouvons observer via les transcriptions des groupes-centrés 3 et 6 de nombreuses voix qui émergent dans le processus de construction entre les participants et qui sont attribuées aux rencontres qui ont eu lieu pendant la mobilité académique.

Au regard du groupe-centré 3 et 6, apparaissent les voix d'un vendeur ou d'une vendeuse en France, d'étudiants français, d'une famille d'hébergement, d'une employée

d'université et également, comme nous l'avions souligné dans la section 5.2.1.2.2, les voix d'enseignants. Nous notons que pour le groupe-centré 6, l'accent est porté sur des voix qui sont représentatives d'institutions : la Caisse d'Allocations Familiales (CAF), une banque, une université. Par exemple le moment où 6p relate une anecdote avec un ou une employé de banque et 6n raconte une autre anecdote avec un ou une employé de la Caisse d'Allocations Familiales. Ci-dessous, nous remarquons l'alternance entre les voix des participants et les voix de l'Autre qui sont réalisées par le pronom « ils », ce qui peut être interprété par une altérité avec qui les participants marquent une distance. Notons ici, à nouveau pour le groupe-centré 6, une référence à avant la mobilité *"before we went there"*¹²⁶. Autre point intéressant, 6n s'adressant directement à l'Autre rencontré avant, pendant la mobilité académique : *"I don't know why you're keeping my money"*.

6p : and they say " c'est pas possible".

6n : and they say " c'est comme ça".

(laugh)

6n : and **before we went there** people always said France is like the number seven most efficiency country.

6p : hein number what?

6n : seven, the efficiency, or GPD or whatsoever, and so I thought despite their short working hours they will be doing something but I don't know because every time I have some problem and I find them they will just say 'it's not possible' and they would do nothing, like for a bank you have to make 'rendez-vous' before you can actually open an account or close your account and you have to have only one person your 'conseiller' to do your "dossier" and *I think it's quite ridiculous because I don't think the teller are not capable to do so.*

6p : actually despite the nice buildings and environment there it is actually a ridiculous country (laugh). if we are talking about your case in a bank, I don't understand why we can we cannot get money at the bank. Like when I go to counter I mean to the bank teller desk and I said *"oh I want to get money"* and they say " no we couldn't treat money here".

6n : yes for me it's the same. But because in November we got the 'CAF' of October, but by end of the, at the end I am resealing the one in May so after I left

¹²⁶ Nous développerons ce constat dans la dernière section de ce chapitre.

my amount of June will arrive in July so I have gone already so they receive money and **they** clamed that **they** returned it to 'CAF' *which I don't believe*, and so "I don't know why you're keeping my money".

Nous constatons que les voix en question, pour les groupes-centrés 3 et 6, se situent dans un espace contractif où les perspectives évoquées ne semblent pas être mises en rapport à d'autres et où les modalités se situent dans le « *realis mood* » (Martin et White, 2005), soit selon le mode de l'indicatif où la subjectivité ou la prise de conscience de sa propre subjectivité n'est pas évoquée. Les perspectives semblent ainsi solide au sens où le présente Dervin (2008b) en référence au postmodernisme qui lui implique une position liquide face à un monde qui bouge, change et où l'accès à l'information est plus répandu pour une certaine partie de la population mondiale¹²⁷. Cependant, il nous semble que l'interaction avec un Autre qui n'est pas présent au moment de l'interaction révèle des voix créées par la mobilité (Gillespie et al. 2010). Ainsi, pour les deux groupes-centrés après la mobilité, nous notons un nombre en augmentation des voix présentes dans le discours des participants. De fait, nous pensons qu'un travail d'analyse de ces voix avec les participants pourraient permettre de redéfinir un espace de négociation afin de faciliter la distanciation par rapport à ce qui est dit sur l'Autre et peut-être faciliter la rencontre interculturelle. De même, comme nous allons le voir dans la section suivante, une étude du discours des participants qui s'expriment, pendant le groupe-centré, sur ce qu'ils pensent être la perspective de l'Autre, notamment vis-à-vis d'eux, nous paraît être également un point important à analyser pour mieux comprendre les processus de création pendant la rencontre¹²⁸.

5.2.2.2.3 L'Occident qui orientalise

Dans le groupe-centré 3 et 6 plusieurs passages illustrent le fait que les participants pensent que l'Occident orientalise et ne perçoit pas la diversité en Asie.

Tout d'abord, les participants 3c, 3b, 3g et 3h parlent de leur expérience en France. Ils rapportent le discours de l'Autre qui serait celui qui rejette les Chinois. De par

¹²⁷ Cf. chapitre I.

¹²⁸ Nous reviendrons sur ces déductions et les possibles améliorations d'une formation à la mobilité dans la section finale de ce chapitre.

la saturation du même mot « les Chinois » et les effets d'amplification « *always* » « *partout* » « *all the time* » la voix de l'Autre est soutenue. Cependant, 3c précise « *I don't know whether they are French or not* » ce qui implique que ce participant implique une possible perspective autre :

3c : when thing *I have to say* when I walked across French people *I don't know whether they are French or not* but I just walked across them I **always** hear about “ Chinois, Chinois, Chinois” **all the time**.

3b : yep '**partout** les chinois'

3g : 'partout les Chinois' is the first word I heard in France
(laugh)

3g : when I arrive in Lyon like I arrived in Lyon in the morning and in the afternoon I went out and the two French girls come came by and they said 'oh, les chinois ils sont partout' this is the first words I heard in France.

3c : oh. I never heard about it in Brest but I do hear 'Chinois' all the time.

3h : they can't really distinguish, they say [...] I mean they say 'Thai'.

Suite à cela, les mêmes participants relatent des anecdotes où l'interlocuteur est identifié « *a guy* » « *somebody from Brazil* » ; de fait l'Occident n'est plus désigné seulement par le pronom « ils » mais revêt des façades plus personnelles. Toutefois, les références catégorisent l'individu selon sa nationalité. A noter que 3g souligne les nombreuses questions de l'Occident qui interroge la diversité des participants. Le style interrogatif qui remplace le style déclaratif permet la construction d'un espace plus ouvert à la rencontre même si 3c souligne à nouveau par une polarisation négative le déni de cet espace pour un Autre qui ne comprendrait pas la spécificité de Hong-Kong.

3c : one time I was in England, I met a guy I don't know from northern country I don't remember he asked me the point of view about the relationship between Hong-Kong and China and I have to do a presentation for...

3h : somebody from brazil asked me about this also and then we were talking about politics the all night.

3c : that time we are like arguing is more like a fight.

3h : I mean the, how do you say, the Brazilian? He said I think china is controlling the world it is like Hitler.

(laugh)

3g : this questions are very frequent, catch phrases, the first one is “can you use facebook in mainland china? In Hong Kong?” The second one is “what’s the relationship between china and Taiwan?” Or someone will say “with Hong Kong”. And the third one is “what do you think of the one child policy?”

3c : oh yes I heard a lot about this.

3h : actually someone asked me if I were the only child in my family *but I said we have our own government in Hong Kong.*

3c : *they don’t understand we do have two systems.*

En ce qui concerne le groupe-centré 6, nous retrouvons les mêmes phénomènes : la voix de l’Occident qui orientalise ce qui serait l’Asie. 6n rappelle le « Oh chinoise » entendu en France, ceci associé au terme discrimination répété plusieurs fois, ce à quoi 6s répond par une remarque similaire. De plus, nous pouvons observer une dichotomie entre la Chine et Hong-Kong qui précisée par le participant 6n « *but that’s why I tell I am not from China* ». Le verbe déclaratif « *to tell* » ainsi que le connecteur « *but* » et la polarisation négative en référence à « je suis » montre un positionnement dans le discours qui démontre d’un espace de co-construction contracté lorsqu’il se traite de l’Occident ou de l’autre Chine. Ceci se retrouve dans le groupe-centré 3¹²⁹, en effet la voix du participant 3c est formulée de par « *I have to say* » qui insiste sur une modalité assertive, la voix des participants est la seule reconnue. Il nous semble que les participants des groupes-centrés 3 et 6 veulent exprimer leur position et la différence qu’ils perçoivent entre la Chine¹³⁰ et Hong-Kong.

5.2.2.3 Orientalisme inversé en miroir et interrogations sur la place de Hong-Kong

Nous remarquons le processus d’orientalisme inversé en miroir et la volonté de se différencier en tant que Hongkongais qui est présent à plusieurs reprises dans le discours des participants du groupe-centré 6.

¹²⁹ Cf. le passage du groupe-centré 3 cité en amont page 54.

¹³⁰ C’est à dire la République Populaire de Chine.

Tout d'abord, nous notons que 6p évoque la voix d'un ami qui interroge sur la question du lien entre Hong-Kong et la République Populaire de Chine. Ici, l'espace de négociation semble être ouvert à cette voix par les participants toutefois ceux-ci interprètent que c'est la voix de L'Occident qui ne reconnaît pas Hong-Kong.

6p : speaking of this, I am so tired of the questions asked by them. Like every time I met a new friend there they would say " Hum, Hong Kong, so is it part of China?" and at first I was like really excited to chat, to explain and chat about this with them, and then after three or four times I was like "well, whatever, if you think it is easier to threat us as Chinese let it be" (laugh). It is so tiring to explain every time because it can go for like 2 or 3 hours discussion so.

Puis, notons dans le groupe-centré 6, des voix rapportées qui se réfèrent à 'l'autre Chine'. 6p marque la différence entre « *we* » et « *another Chinese from Shanghai* ». Nous retrouvons de plus dans le discours de participants l'Ouest qui stigmatise les Chinois en leur attribuant des caractéristiques négatives selon leur nationalité (ils mangent des chiens, ils crachent, ils crient), ce à quoi les participants répondent en projetant sur l'Autre ce qui pourrait être perçus comme négatif dans les comportements des participants. 6s et 6p soulignent bien la réaction à cette voix « *not me* » (moi je ne suis pas comme cela).

6p : one of my closest like yes one of my friend, actually ask me, ask us, like kidding, half kidding and say "oh do you eat dogs?" and we said "no, of course no", and actually at that time there is **another** Chinese from Shanghai and then that girl is like "dogs, yes sometimes"

6p : and then at that time because that girl's English is not really good, *then I laughed and I told her "oh no they are not talking about other things, they are talking about dogs"* I explain it in Chinese and *she said : " yeah, dogs! We eat it sometimes"* *and then and then I stand few steps backward* and then my friend French laughed and say "um so finally we found really there are some Chinese eating dogs".

6s : but not me.

6p : not me.

6o : and one time I was invited to a French friends' home to have dinner and then she has one brother one sister. Her little brother actually asked her, because he knows I am Chinese from Hong Kong, asked her if I spit on street or I scot on street. So it implies that **in their mentality** every Chinese will do this kind of things so quite annoying.

6s : so what did you, what did you reply?

6o : no my friend replied it for me," of course not!"

6s : but I think most of the French people, oh especially the students in schools, they don't bother to talk to us I mean, the Asian face, and they are not very interested in China or something.

6q : I think they are interested in Japanese or Korean but not Chinese.

6p : yeah.

6s: especially Japanese.

5.2.2.4 Conclusions intermédiaires

1. Tout d'abord, nous notons un essentialisme 'mobile'. En effet, les participants avant l'expérience de mobilité, académique, catégorisaient les individus selon leur appartenance à une culture. Il semblerait qu'après l'expérience de mobilité ceux-ci catégorisent l'Autre selon son genre et son âge.
2. Pour les participants l'Occident semble être la voix de l'Autre qui divise et qui stigmatise. Ainsi, les positions énonciatives des participants se cristallisent face à l'Autre anticipé, adressé et redouté. De plus, les participants tendent à vouloir se différencier de 'l'Autre Chine', en projetant sur l'Autre ces mêmes stigmatisations, et en revendiquant leur espace géographique que nous comprenons aussi comme leur espace dialogique.
3. L'expérience de mobilité a multiplié les voix évoquées par les participants, processus dynamique indiqué par Gillespie et al. (2010). Les différentes rencontres ont permis aux participants d'enrichir leurs perspectives de celles des autres. Certaines voix étant acceptées comme celles d'amis rencontrés

pendant l'expérience de mobilité. Nous tenterons dans la section suivante d'étudier la répartition des voix reportées avant et après la mobilité, pour le groupe témoin et pour le groupe pilote. L'objectif étant de voir si la formation ou la mobilité ont permis aux participants d'étendre l'espace dialogique.

5.3 Etude longitudinale des groupes-centrés

Comme le décrivent Holmes et al. (2015 : 18), « *students begin to develop an awareness of self and other, that is, they begin to recognize the subjectivity and instability of their own and others' world-views* », si les participants à cette recherche reconnaissent les perspectives des autres et leurs propres perspectives alors nous pouvons penser que la mobilité et / ou la formation pré-mobilité ont permis de mettre en place une reconnaissance de l'Autre et une acceptation d'un espace de rencontres instables, plurielles. Ainsi, nous allons étudier, par une démarche longitudinale, l'émergence des voix rapportées suite à l'expérience de mobilité et notamment si les participants ont assisté à la formation que nous avons mise en place avant le départ en mobilité académique.

Nous soulignons que les apports de l'approche longitudinale sont relatifs à de multiples facteurs qui ont joué un rôle pendant la mobilité académique. De même, la formation que nous avons mise en place est, comme nous le verrons, un facteur difficilement évaluable¹³¹. A noter que nous avons prévu au préalable de mettre en place une plateforme de soutien sur Facebook pendant la mobilité académique pour les participants du groupe-centré 6 qui avait suivi la formation à l'interculturalité mise en place avant l'expérience de mobilité. Cependant, suite aux contraintes de terrain¹³², nous n'avons repris contact¹³³ avec les participants qu'à leur retour à Hong-Kong afin d'organiser le dernier groupe-centré 6.

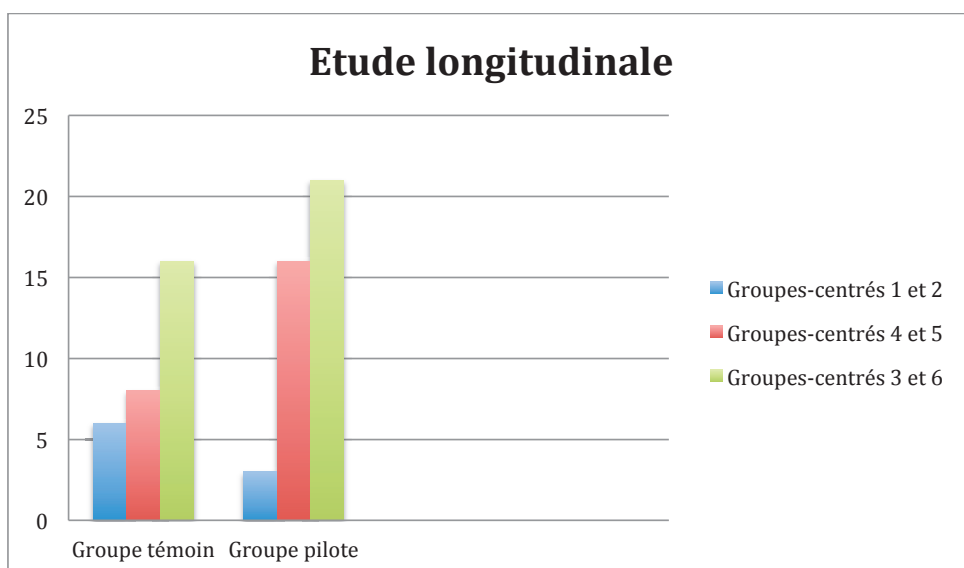
¹³¹ Nous réservons ces points de discussion pour la section 5.4.

¹³² La chercheuse est enseignante dans une université à Hong-Kong, les participants à cette recherche sont étudiants dans une autre université.

¹³³ L'organisation des groupes-centrés s'est effectuée grâce à l'enseignante de Français Langue Etrangère exerçant dans le programme de Licence où sont inscrits les participants.

5.3.1 Comparaison du nombre de voix rapportées avant et après la mobilité

Pour Gillespie et al. (2014), suite à une mobilité, les voix rapportées dans le discours des individus devraient se multiplier suite aux rencontres qui ont eu lieu pendant l'expérience de mobilité. Le signe que les étudiants sont sortis de leur « bulle » (Anquetil, 2008 : 235) pourrait indiquer que, suite à l'expérience de mobilité, ceux-ci se sont transformés en intégrant les perspectives des autres. Ainsi, une hétéroglossie qui se retrouverait dans le discours des participants, pourrait indiquer un espace expansif propice à la rencontre de l'Autre. Dans la présente section, nous allons donc comparer le nombre de voix rapportées dans le discours des participants, selon leur groupe-centré d'appartenance, afin de nous permettre d'étudier les impacts de la formation mise en place.



Suivant la figure ci-dessus, le nombre de voix rapportées est plus important après l'expérience de mobilité (en vert), les perspectives de l'Autre ont notamment doublé dans le discours des participants pour le groupe témoin. En ce qui concerne le groupe pilote, le nombre de voix rapportées était déjà de 16 avant le départ et il atteint 21 au retour. Le groupe pilote ayant suivi la formation pré-mobilité mise en place pour cette recherche, il est intéressant de noter que ce sont ces participants qui ont le plus grand nombre de

voix rapportées suite au retour. Toutefois, dans la section suivante, nous relativiserons ces résultats car nous il semble que la seule multiplicité des voix ne suffit pas à retransmettre un espace favorable à la rencontre de l'Autre, la position énonciative face à ces voix est aussi un facteur important de la qualité et de l'étendue de l'espace de rencontre.

5.3.2 Synthèse des positionnements énonciatifs pour les groupes centrés 1, 2 et 3

Même si le nombre de voix émergentes est représentatif du travail de création suite à la mobilité académique, en ce qui concerne les participants des groupes-centrés 1, 2 et 3, nous remarquons qu'avant l'expérience de mobilité, mais aussi après, des formes d'essentialisme et de culturalisme apparaissent dans le discours des participants notamment lorsqu'il se traite des enseignants. Les voix des enseignants, émergentes pendant les groupes-centrés organisés avant la mobilité académique, sont contrées et l'espace de construction et de rencontre est dénié. L'Occident est ainsi évoqué comme celui qui stigmatise et qui ne comprend pas la diversité. Cependant, notons que si c'est la voix du futur colocataire qui apparaît dans le discours des participants, l'espace dialogique est expansif avec trois niveaux d'intersubjectivité (Gillespie et al., 2014), comme vu dans la section 5.2.1.3 de ce chapitre. Les espaces sont donc changeants selon les interlocuteurs adressés pendant les groupe-centrés, comme déjà observé dans les sections précédentes. Un autre passage des transcriptions des groupes-centrés indique, après analyse, un espace de rencontres où les perspectives de l'Autre sont reconnues, car les divergences de perspectives sont acceptées. Ainsi, 2h reconnaît et se rend compte de la construction intersubjective avec les autres participants notamment lorsqu'il s'agit d'orientalisme inversé en miroir. 2h se rend compte de sa perspective construite avec l'Autre « *we think on you* » et de la perspective de l'Autre sur elle-même « *how you think on us* ». Ainsi, cette distance dialogique nous permet d'envisager pour 2h des rencontres interculturelles possibles définies selon une approche « d'interculturalité renouvelée » (Dervin, 2012) (cf. chapitre II, section 3). Il est à noter ici que cet espace favorable à la rencontre est co-construit entre les participants. Les perspectives croisées sont celles du groupe et ne sont pas un positionnement par rapport à une voix rapportée.

2h : I find it is quite interesting because I think all of us here think that Chinese students are much more hard working like le said, because you said we work at night but usually because the assignment is due on the next day (laugh) and so I think I find it so interesting because how you think on us it is like we think on you, but like you said, this is wrong.

Quant à l'espace dialogique suite à l'expérience de mobilité, il semble de l'ordre de l'hétéroglossie avec de nombreuses voix évoquées et créées pendant le groupe-centré 3, par exemple les voix des vendeurs, des autres étudiants, des familles d'accueil etc. Toutefois, les voix sont principalement rapportées par le mode indicatif et assertif (Martin et White, 2005), ce qui restreint les perspectives à celles qui sont définies par les participants. Ce qui pourrait être considéré, pour cette recherche, comme un espace de monoglossie car l'espace de rencontre que nous tentons de développer serait un espace où les perspectives multiples, mêmes si contrées, sont présentes et laissent la possibilité à l'Autre de se construire dans la relation. Un passage semble cependant indiquer une hétéroglossie, conjointe à une flexibilité et à une fluidité, de par la reconnaissance d'identités plurielles instables (Dervin, 2012). En effet, 3a envisage la possibilité de plusieurs identifications en jeu lorsqu'il s'agit de se définir.

3a : sometimes I don't know what to say I am from China or I am from Hong-Kong.

3h : for some of them is the same.

3a : I mean some of them can distinguish sometimes.

En définitive, pour les participants des groupes-centrés 1, 2 et 3, la mobilité académique a induit des changements et multiplié les voix de l'Autre, leur attribution et les perspectives croisées. L'espace dialogique semble se contracter à certains moments puis s'étendre à d'autres selon semble-t-il l'interlocuteur adressé. Nous nous interrogerons plus amplement sur ce point dans la section de discussion 5.4.

5.3.3 Synthèse des positions énonciatives pour les groupes-centrés 4, 5 et 6

Nous allons à présent observer l'espace dialogique dans le discours émergeant des participants, pendant les groupes-centrés 4, 5 et 6, en considérant la mise en place, après le groupe-centré 5, d'une formation pré-mobilité académique. Pour rappel, le groupe-centré 6 a été organisé et enregistré après la mobilité (environ un an après la formation).

Avant la mobilité, les voix mentionnées, notamment celle de l'enseignant, sont exprimées par des positions énonciatives négativement polarisées et également dans un mode indicatif et assertif ne laissant pas la place aux multiples perspectives insinuant que : « c'est comme cela », par exemple les voix rapportées de l'enseignant sont : « *she didn't say* » « *she said* » « *he said* ». Toutefois, il y a des voix qui énoncent une distance et une reconnaissance de la perspective de l'Autre. C'est ainsi que, 5p annonce : « *if they really think* » « *Oh Chinese is like this* » « *I think it is fine* ». La structure hypothétique et l'adverbe ouvrent la possibilité d'autres perspectives reconnues. De plus, la transformation face à la voix semble renforcer l'acceptation de l'Autre. Un autre passage implique une relativisation des définitions essentialistes et culturalistes de l'Autre. 5r souligne : « *It is like in Hong Kong we have also some stereotypes towards the French especially the Parisian. Some people **may** think they are very rude and cold **but they are also other people think the French are romantic*** ». La voix rapportée est distanciée par l'apposition de la voix de 5r et par le connecteur qui montre une opposition. L'espace est ainsi dialogique et expansif, les voix peuvent être contrées mais la possibilité leur est laissée de participer à la construction dynamique de la rencontre qui ainsi peut se dérouler selon une perspective « d'interculturalité renouvelée » (Dervin, 2012). En somme, Les individus peuvent se créer et se co-crée dans un espace dialogique et énonciatif où l'instabilité est acceptée et l'Autre n'est pas 'limité' à une catégorisation qui stigmatise.

Suite à la formation mise en place afin de préparer les étudiants à la mobilité, (cf. chapitre IV), et suite à l'expérience de mobilité académique d'environ un an, les participants du groupe-centré 6 rapportent certaines voix et leurs concrétisations prosodiques ne semblent pas laisser de place à la rencontre de l'Autre. Chaque voix est en elle-même monoglossic puisqu'elle présente une perspective assertive, unique « *they say* ». En outre, 6p raconte une anecdote où une alternance de voix « *she said and I*

said », ajoutée à des phénomènes d'intensification et d'exagération, donne l'impression de deux perspectives en parallèle qui ne se croisent pas et qui ne partagent pas d'espace de rencontre. Les voix rapportées sont surtout déniées si elles sont attribuées à des institutions administratives en France. Les anecdotes et les voix rapportées sont nombreuses pour ce groupe-centré 6 mais les positions énonciatives semblent démontrer que suite à l'expérience mobilité les espaces dialogiques n'indiquent pas la capacité pour ces participants à reconnaître les diverses perspectives de l'Autre. En outre, certaines voix rapportées sont acceptées mais celles-ci semblent renforcer un Occidentalisme et un Orientalisme, qui est inversé en miroir, où l'Autre est stigmatisé. Pour Martin et White (2005) les positionnements énonciatifs « *proclaim* » 'pour' une seule perspective sont aussi de l'ordre de la monoglossie puisque la perspective défendue devient restrictive.

En définitive, en comparant les groupes-centrés 3 et 6, si nous notons une plus grande abondance de voix émergeant dans le discours des participants du groupe-centré 6, les positions énonciatives ne semblent pas indiquer que la formation a permis de préparer un espace plus favorable à la rencontre. Nous allons discuter dans la section suivante des possibles explications et implications de ce constat.

5.4 Points de discussion

Plusieurs points nous semblent importants à relever pour une exploration de nos résultats pour cette présente recherche.

Premièrement, comment évaluer une compétence à la mobilité ? Si notre approche nous a amené à présenter une compétence-exo-discursive, il nous est difficile de 'mesurer' la capacité des étudiants à développer un espace d'hétéroglossie où la voix de l'Autre est reconnue. Dans nos données, pour les mêmes participants, des passages semblent indiquer un espace expansif alors que d'autres présentent une contraction. Pour Maffesoli (2004) le jeu des identifications est instable, ce qui semble être le cas pour le jeu des positions énonciatives qui émergent selon les voix évoquées et les interlocuteurs adressés. Pour Dervin et Liddicoat (2013 : 7) « *Interculturality is then a process of construction through interaction in which subjectivities and variation are not to be*

understood as a 'noise' ». En somme, les différents espaces dialogiques mettent en valeur la riche co-construction des discours où le portrait de l'autre est fonction de la relation (Memmi 1965). Cette création de l'Autre à travers la relation semble se retrouver dans notre corpus de par le statut d'étudiant et d'enseignant. Comme précisé dans la section 5.2.1.2.2, la voix de l'enseignant est celle qui semble le plus souvent être contrée et déniée dans notre corpus. Ainsi, nous nous interrogeons sur les co-constructions à l'œuvre entre les participants qui se sont mises en place pendant les groupes-centrés mais qui sont aussi des positionnements adressés et qui révèlent de la relation préexistante entre ces étudiants et leurs enseignants. Cette relation adressée entre étudiant et enseignant est conjointement associée dans notre corpus à des phénomènes d'essentialisme selon la culture de l'Autre. Par conséquent, nous nous interrogeons sur la possibilité que la culture soit évoquée en tant qu' 'excuse' pour dénier l'Autre. La voix rapportées de l'enseignant dans notre corpus serait rejetée non pas par culturalisme mais par la relation adressée entre enseignant et étudiant et le débat implicite (Maury-Rouan, Vion et Bertrand, 2007) qui s'y joue. Nous reviendrons sur ce point de développement de cette présente recherche et le rôle de l'enseignant dans la mise en place d'une approche à l'interculturalité dans la conclusion générale de ce travail de doctorat.

Par ailleurs, Le débat autour du concept de compétence est aussi à considérer. Pour Zarate et Gohard-Radenkovic (2004), le parcours d'apprentissage est difficilement prévisible et évaluable. Pour Suomela-Salmi (2010) le savoir n'est plus considéré, de nos jours, comme universel mais individuellement construit et socialement situé. Doit-on ainsi parler de performance à un moment donné ? Pour Dervin (2010b : 165) une compétence d'analyse du discours selon les théorie de l'énonciation et du dialogisme permet de développer un savoir-analyser qui n'aurait pas de niveau d'acquisition mais comme le suggère Anquetil (2008) un seuil d'acquisition.

Il en est de même pour l'évaluation qui est également située, de nature interactive et dont l'intérêt porte plutôt sur les processus que les résultats. De plus, il est important de s'interroger sur l'évaluation qui est mise en place. Formative ? Sommative ? Alternative ? Une combinaison de diverses démarches ? (Suomela-Salmi, 2010). Pour rappel, le contexte des Institutions d'Études Supérieures est, le plus souvent, à associer à une démarche de mise en place de modules crédités (Anquetil, 2006) et à des évaluations sommatives ce que les savoir-analyser semble permettre de faire (Dervin, 2010b).

Deuxièmement, comment considérer les impacts de la formation mise en place ? Pour Holmes et al. (2015 : 18), « *there may be a mismatch between the aims of a study abroad programme and its material, and those of the students. It is this complexity that we, as researchers, seek to understand* ». En ce qui concerne la formation mise en place pour cette recherche, l'approche, le matériel et les activités d'apprentissage se sont déroulés sur trois jours alors que Holmes et al. (ibid.) recommandent une exposition graduelle aux concepts de l'interculturalité renouvelée qui sont théoriques et complexes pour des étudiants qui les découvrent pour la première fois.

Troisièmement, quels sont les impacts sur les résultats de nos choix méthodologiques ? Deux passages des groupes-centrés organisés indiquent une construction entre les participants et le chercheur-enseignant, que nous sommes, et qui était présent pendant les enregistrements des groupes-centrés. Gillespie (2006) retrouve dans son corpus les mêmes phénomènes de co-construction du discours entre les participants et le chercheur. De plus, les interactions entre les participants se sont déroulées en anglais une langue « lingua franca » qui pose la question des ressources discursives qu'avaient les étudiants pour s'exprimer pendant les groupes-centrés, ce qui se note notamment par les modalités assertives qui sont les plus simples à utiliser pour rapporter les voix et qui sont très présentes dans nos résultats. Cela pourrait signifier que les espaces de rencontres ne sont contractifs que par les 'limites' discursives des participants et non pas par choix. Au niveau méthodologique se pose également le problème de l'analyse des voix présentes dans le discours de participants. Nous nous sommes efforcés de nous concentrer sur les voix rapportées dans le discours des participants afin de tenter une systématisation de nos résultats mais lors de l'interprétation qualitative nous nous sommes finalement intéressés également aux voix directes et aux voix absentes afin d'essayer de mieux comprendre le positionnement des énonciatifs des participants. Par ailleurs, comme traité dans la section 5.1.1.4, les participants ne sont pas totalement en contrôle de leur discours. Andreouli et Kadianaki (2005) précisent que les individus sont pris dans le contexte plus large des implications sociopolitiques notamment lorsqu'il se traite d'essentialisme et de stigmatisation. De plus, se pose la question d'une approche éthique en recherche, notamment par rapport aux 12 groupes-centrés organisés alors que seulement 6 ont été analysés. Que deviendront les données collectées et non utilisées ? De même, comment mettre en place 'un retour' pour les participants ? Une présentation des résultats doit-elle être envisagée ? Si oui, dans quelles conditions ?

CONCLUSION GENERALE

En ce qui concerne notre recherche, nous avons tenté de définir des variables sous-jacentes à la problématique de la mobilité académique, ceci avec un protocole de recherche basé sur deux groupes d'étudiants, un groupe témoin (non formé avant le départ) et un groupe pilote (formé avant le départ). L'objectif était de comparer le discours des étudiants avant et après la mobilité afin de pouvoir discerner de possibles compétences exo-discursives suite à la mise en place d'une formation qui correspond à notre engagement face aux problèmes constatés d'étudiants qui partent en échange académique et qui font face à la liquidité actuelle postmoderniste. L'analyse du discours est un point important de cette présente recherche, non seulement pour l'analyse des données, mais aussi pour développer chez les étudiants des compétences à la mobilité par l'apprentissage de l'analyse du discours car la distanciation vis-à-vis de leur propre discours nous semble être fondamentale pour la mise en place d'un espace discursif ouvert aux rencontres. Les théories de l'énonciation et du dialogisme permettraient que les étudiants deviennent à leur tour des 'étudiants-chercheurs' qui recueilleraient et analyseraient des données, leur discours et celui de l'Autre. Au niveau des résultats, il nous a été permis de souligner la diversité dialogique suite à la mobilité mais de plus amples analyses et observations seraient nécessaires pour mieux comprendre les implications d'une formation à l'interculturalité renouvelée sur la qualité de l'espace de négociation disponible pour les participants. L'analyse de l'attribution des voix rapportées, mais aussi des positionnements énonciatifs vis-à-vis de ces mêmes voix et les façons de reconnaître et d'étudier des phénomènes récurrents, nous pousse à nous interroger sur les approches méthodologiques à développer pour de futures recherches.

Les possibles développements de cette recherche nous amènent à penser la mobilité académique et la mobilité sociale. A ce sujet, Ballatore (2011) précise que l'extrême internationalisation des Institutions d'Etudes Supérieures ont permis une démocratisation de la mobilité académique et pour certains étudiants une mobilité sociale ascendante « *to move out in order to move up* » (Ballatore ibid. : 1). Cette auteure souligne que des étudiants, de classe moyenne, peuvent ainsi aller étudier dans des institutions « pour élites » qui ne leur auraient pas été autrement accessibles. Cependant, Ballatore (ibid.), selon une étude des trajectoires d'étudiants européens qui ont participé

au programme d'échange Erasmus, remarque qu'après l'échange les possibilités professionnelles ne concrétisent pas toujours une ascension sociale et que peut s'observer au retour un « *moving down* » douloureux et difficile à gérer par les étudiants qui imaginaient que la mobilité académique leur permettrait de pouvoir obtenir un travail rapidement. Ballatore (2011) constate que l'ascension sociale n'est donc pas forcément induite par l'échange mais est fonction de nombreux paramètres dont l'historicité des étudiants. Ainsi, derrière un discours très positif sur les effets du séjour Erasmus, une réalité bien plus complexe traduit des perspectives professionnelles instables. La « *fleximobility* » (Ballatore, 2011 : 8) actuelle rend les trajectoires imprédictibles instables. En ce qui concerne notre corpus, Cabau (2013) constate que les étudiants du programme *ESprog* expriment le désir de continuer, après leur licence à *HKBU*, leurs études en France ou de travailler dans un environnement français à Hong-Kong. Ainsi, suivant le travail de Ballatore, en Europe, une telle approche nous semble intéressante à développer à Hong-Kong.

Enfin en ce qui concerne le statut d'enseignant, la riche émergence dans notre corpus des voix rapportées et attribuées par les participants à des enseignants, nous interroge sur le rôle de celui-ci vis-à-vis de nos résultats et de la mise en place d'une formation à l'interculturalité renouvelée. Pour Dervin (2010) un recul des enseignants par rapport à leurs discours permet de pouvoir guider les étudiants vers des compétences interculturelles. De plus, une prise de conscience de l'instabilité des acquisitions renouvelle les conceptions de l'évaluation. Pour Kirkpatrick et al. (2013), dans le contexte actuel, le modèle de « *Native Speaker* » (NS) n'est plus le modèle à présenter aux étudiants mais que c'est plutôt le « *intercultural speaker* » qui est la norme (*NNS : Non Native Speaker*). Les rencontres interculturelles ouvrent un riche espace à « des utilisateurs non natifs d'une « *lingua franca* » (Kirkpatrick et al., 2013). Par conséquent, la formation à l'interculturalité renouvelée est un enjeu majeur d'une époque où les mobilités créent des espaces de rencontres et de transformations plurielles.

BIBLIOGRAPHIE

Abdallah-Pretceille, M. (1983). La perception de l'Autre : point d'appui de l'approche interculturelle. *Le Français dans le Monde*. 181. pp. 40-44.

Abdallah-Pretceille, M. (1999). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : Anthropos.

Abdallah-Pretceille, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*. Paris : Anthropos.

Abdallah-Pretceille, M. (2006). Le labyrinthe des identités et des langues. In Abdallah-Pretceille, M. (Ed.). *Les métamorphoses de l'identité*. Paris : Economica. pp. 38-52.

Abdallah-Pretceille, M. (2008). Mobilité sans conscience...In Dervin, F. et Byram, M. (Eds.). *Echanges et mobilités académiques. Quel Bilan ?* Paris : L'Harmattan. pp. 215-233.

Agulhon, C. & de Brito, A. X. (2009). Introduction. Les étudiants étrangers : des migrants comme les autres ? In Agulhon, C. & de Brito, A. X. (Eds.). *Les étudiants étrangers à Paris. Entre affiliation et repli*. Paris : L'Harmattan. pp. 9-41

Andreouli, E. & Kadianaki, I. (2015). Essentialism in Social Representation of Citizenship : An Analysis of Greek's and Migrants' Discourse. *Political Psychology*, Vol. xx, N°. xx, 2015.

Anquetil, M. (2006). *Mobilité Erasmus et communication interculturelle : une recherche-action pour un parcours de formation*. Collection Transversales. Bern : Peter Lang.

Anquetil, M. (2008). Apprendre à être étranger : des parcours de formation interculturelle pour les étudiants de mobilité. In Dervin, F. & Byram, M. (Eds.). *Echanges et mobilités académiques. Quel bilan ?* Paris : L'Harmattan. pp. 233-251.

Anquetil, M. & Molinié, M. (2008). Etudiants Erasmus au miroir de la réflexivité : penser et construire les acteurs sociaux. In Zarate G., Lévy, D. & Kramsch, C. (Eds.). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Archives Contemporaines. pp. 83-86.

Aubert, N. (2004). Introduction : les métamorphoses de l'individu. In *L'individu hypermoderne*. Aubert, N. (Ed.). Ramonville Saint-Agne : Collection Sociologie Clinique. France : Editions Eres.

Auger, N. (2011). Les manuels : analyser les discours. In Blanchet, P. & Chardenet, P. (Eds.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Editions des archives contemporaines. pp. 313-316.

Auger, N. Dervin, F. & Suomela-Salmi, E. (2009). Argumentaire et introduction à l'ouvrage. In Auger, N., Dervin, F. & Suomela-Salmi, E. (Eds.). *Pour une didactique des imaginaires*. Paris : L'Harmattan pp.10-16.

Ballatore, M. (2011). *Professional and personal paths for Europe's qualified youth. A survey of French, Italian and English ex-Erasmus students' trajectories. International Conference on 'Human Capital and Employment in the European and Mediterranean Area'*, 10-11 March 2011, Bologna. AlmaLaurea working paper series (47). pp.1-14. Disponible sur <http://www2.almalaurea.it/universita/pubblicazioni/wp/> (consulté le 07 décembre 2014).

Ballatore, M. & Blöss, T. (2008). Le sens caché de la mobilité des étudiants Erasmus. In Dervin, F. & Byram, M. (Eds.) *Echanges et mobilités académiques. Quel Bilan ?* L'Harmattan. pp. 17-42.

Banks, J.A. (2009). Multicultural Education: Dimensions and paradigms. In J.A. Banks (ed.). *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. London : Routledge. pp. 9-32.

Baribeau, C. & Germain, M. (2010). L'entretien de groupe : considerations théoriques et méthodologiques. *Recherches qualitatives* Vol. 29(1). pp. 28-49.

Bauman, Z. (1998). *Globalization : The Human Consequences*. Columbia University Press.

Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge : Polity Press.

Bauman, Z. (2005). *Liquid Life*. Cambridge : Polity Press.

Bauman, Z. (2008). *S'acheter une vie*. Chambon.

Bayart, J-F. (2005). *The Illusion of Cultural Identity*. United Kingdom : C. Hurst & Co.

Becker, G. K. (1996). *Ethics in Business and Society: Chinese and Western Perspectives* (ed.), Springer.

Benwell, B. and Stokoe, E. (2006). *Discourse and Identity*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Bertacchini, Y. (2009). *Petit Guide à l'usage de l'Apprenti-Chercheur en Sciences Humaines & Sociales*. ESSAI Epistémologique & Méthodologie de Recherche en Sciences de l'Information & de la Communication. Collection les E.T.I.C, Presses Technologiques, Toulon. Disponible sur : https://hal.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/432676/filename/Petit_Guide-Y.Bertacchini-.pdf (consulté le 5 février 2015).

Biggs, J. B. & Watkins, D. A. (Eds). (2009). *Teaching The Chinese Learner : Psychological and Pedagogical Perspectives*. Hong Kong : Comparative Education Research Center.

Bonicel, M-F. (2003). *L'enseignant hypermoderne ?* Présentation lors d'un colloque organisé par l'Ecole Supérieure de Commerce de Paris et Le Laboratoire du Changement Social de Paris VII. Disponiblesur http://www.pedagopsy.eu/enseignant_hypermoderne.html (consulté le 8 juillet 2014).

Bourdieu, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Les Éditions de Minuit.
Burns, A. (2005). *Action research: an evolving paradigm?* Disponible sur <http://journals.cambridge.org> (consulté le 20 novembre 2009).

Boutin, G. (2007). *L'entretien de groupe en recherché et en formation*. Éditions nouvelles.

Burnett, C. & Gardner, J. (2006). The one less traveled by... : the experience of Chinese students in UK university. In Byram, M. & Feng, A. (Eds.) *Living and Studying Abroad*. Multilingual. pp. 64-91.

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Byram, M. (2011). In Blanchet, P. et Chardenet, P. (Eds). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Editions des archives contemporaines. pp. 313-316.

Byram, M. & Feng, A. (2006). Introduction. In Byram, M. & Feng, A. (Eds.) *Living and Studying Abroad*. Multilingual. pp. 1-11.

Byrd Clark, J. S. & Dervin, F. (2014). Introduction. In Byrd Clark, J. S. & Dervin, F. (Eds.). *Reflexivity in Language and Intercultural Education : Rethinking Multilingualism and Interculturality*. London : Routledge.

Byrd Clark, J. S. & Stratilaki, S. (2013). Complex and symbolic discursive encounters for intercultural education in plurilingual times. In Dervin, F. & Liddicoat, A. J. (Eds), *Linguistics for intercultural education. Langage Learning & Language Teaching* (33). Netherlands : John Benjamins. pp.175-196.

Cabau, B. (2013). The intercultural approach in Hong Kong academic setting. *The Language Learning Journal*.
Disponible sur <http://dx.doi.org/10.1080/09571736.2013.858548> (consulté le 20 décembre 2013.)

Canagarajah, S. (2006). Changing Communicative Needs, Revised Assessment objectives : Testing English as International Language. *Language Assessment Quaterly*, 3(3). pp 229-242.

Castella, P. (2005). *La Différence en plus. Approche systémique de l'interculturel*. Paris : L'Harmattan.

Chauviré, C. & Fontaine, O. (Eds.) (2003). *Le vocabulaire de Bourdieu*. Paris : Ellipses.

Chan, C. K. K. & Rao, N. (2009). *Revisiting The Chinese Learner : Changing Contexts, Changing Education*. Hong Kong : Comparative Education Research Center.

Cheng, A. (1997). *Histoire de la pensée chinoise*. Editions du Seuil.

Chiss, J.-L. (2013). La didactique du français et des langues à l'épreuve de la pluralité linguistique et culturelle. In *Ethique et politique en didactique des langues*. Beacco, J.-C. (Ed.). Didier. pp. 101-110.

Clark, N. (2011). *Hong Kong's education reforms and internationalization plans*. Disponible sur : <http://wenr.wes.org/2011/02/wenr-januaryfebruary-practical-information/> (consulté le 9 août 2014).

Clark N. & Inoue Y. (2013). *Secondary Education in Hong Kong*. Disponible sur <http://wenr.wes.org/2013/01/wenr-januaryfebruary-2013-hong-kong-secondary-education/> (consulté le 10 août 2014).

Cole, D. & Meadows, B. (2013). Avoiding the essentialist trap in intercultural education : using critical discourse analysis to read nationalist ideologies in the language classroom. In Dervin, F. & Liddicoat, A. J. (Eds.) *Linguistics for intercultural education. Language Learning & Language Teaching* (33). Netherlands : John Benjamins. pp. 29-47.

Coste, D. (2011). Plurilinguisme et intercompréhension. In Alvarez, D. et al. (Eds). *L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes*. Union Latine : Agence Universitaire de la Francophonie. pp.79-191. Disponible sur : <http://www.galanet.eu/> (consulté le 18 février 2014).

Cornut, E. (2004). Les défoncés. In Aubert, N. (Ed.). *L'individu hypermoderne*. Ramonville Saint-Agne : Collection Sociologie Clinique. France : Editions Eres. pp. 61-72.

Crawshaw, R. (2006). Foreword. In Byram M., & Feng, A. (Eds.). *Living and Studying Abroad*. Multilingual Matters. pp. vii-xi.

De Nuchèze, V. (2004) « La Rencontre interculturelle », *Lidil* [En ligne], 29 | 2004, mis en ligne le 18 mars 2008. Disponible sur <http://lidil.revues.org/1243> (consulté le 6 juin 2014).

Dervin, F. (2006). Reflections on the Deconditioning of Language Specialists in Finnish Higher Education. In Dervin, F. & Suomela-Salmi, E. (éds), *Intercultural Communication and Education. Finnish Perspectives*, Bern: Peter Lang. pp.105-125.

Dervin, F. (2007). Mascarades estudiantines finlandaises. *Les langues modernes*, 2007/1. pp. 27-44. Disponible sur <http://users.utu.fi/freder/> (consulté le 4 juin 2014).

Dervin, F. (2008a). *Métamorphoses identitaires en situation de mobilité*. Turku: University of Turku, Humanoria.

Dervin, F. (2008b). Erasmus : 20 ans d'hypermobilité/hypomobilité existentielle ? In Dervin, F. & Ljalikova, A. (Eds.) *Regards sur les mondes hypermobiles. Mythes et réalités*. Paris : L'Harmattan. pp. 225-246.

Dervin, F. (2009). Transcending the culturalist impasse in stays abroad: helping mobile students to appreciate diverse diversities. *Frontiers, the interdisciplinary journal of study abroad*. Volume XVIII : Fall 2009.

Dervin, F. (2010a). Des apports de la réflexivité didactique et interculturelle contre l'éclectisme incontrôlé : le cas de l'enseignement caméléon du FLE à Hong-Kong. pp 85-93. Disponible sur <http://blogs.helsinki.fi/dervin/> (consulté le 30 septembre 2014).

Dervin, F. (2010b). Assessing intercultural competence in Language Learning and Teaching : a critical review of current efforts in Higher education. In Dervin, F. & Suomela-Salmi, E. (Eds.). *New approaches to Assessing Language and (Inter-)Cultural Competences in Higher Education*. Peter Lang. pp. 157-174

Dervin, F. (2011a). Introduction. In Dervin, F. (Ed.). *Analysing the consequences of Academic Mobility and Migration*. Cambridge Scholars Publishing. pp. 1-10.

Dervin, F. (2011b). A plea for change in research on intercultural discourse : A “liquid” approach to the study of the acculturation of Chinese students. *Journal of multicultural discourses* 6(1). pp. 37-52. Disponible sur <http://users.utu.fi/freder/> (consulté le 4 juin 2014).

Dervin, F. (2012). *Impostures interculturelles*. Paris : L'Harmattan.

Dervin, F. (2013). Introduction. In Dervin, F. (Ed.) *Le concept de culture. Comprendre et maîtriser ses détournements et manipulations*. pp. 7-17.

Dervin, F. (2015a). Introduction. In Dervin, F. (Ed.). *Analyser l'identité*. Paris : L'Harmattan. pp. 4-14.

Dervin, F. (2015b). *La Chine autrement*. Paris : L'Harmattan.

Dervin, F. (à paraître). Informal Preparation of Chinese students for Study Abroad. In Guo, S. & Guo, Y. (Eds.). *Chinese Education in the Globalized World*. Sense. Disponible sur <http://blogs.helsinki.fi/dervin/files/2014/08/dervin-proposal-Shibao.pdf> (consulté le 5 août 2015).

Dervin, F. & Badrinathan, V. (2012). Introduction. *Synergies Pays Riverains de la Baltique*, 9. Paris : Gerflint. pp.5-12.

Dervin, F. & Barbot M.-J. (2011). L'interculturel en formation, un concept à renouveler. Editorial. *Education permanente*, dossier rencontres interculturelles et formation, Volume 186 : March 2011.

Dervin, F. & Hahl, K. (2015). Developing a Portfolio of intercultural Competences in Teacher Education : The Case of Finnish International Programme. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(1). pp. 95-109.

Dervin, F. & Layne, H. (2013). A guide to interculturality for international and exchange students : an example of Hospitality? *Journal of Multicultural Discourses*. Disponible sur <http://users.utu.fi/freder/> (consulté le 16 juin 2014).

Dervin, F. & Liddicoat, A. J. (2013). Introduction : Linguistics for intercultural education. In Dervin, F. & Liddicoat, A. J. (Eds), *Linguistics for intercultural education. Language Learning & Language Teaching* (33). Netherlands : John Benjamins. pp.1-25.

Dervin, F. & Machart, R. (2014a). *Les nouveaux enjeux des mobilités et migrations académiques*. Paris : L'Harmattan.

Dervin, F. & Risager, K. (2014). Introduction : Researching identity and interculturality a cross-disciplinary field. In Dervin, F. & Risager, K. (Eds). *Researching Identity and Interculturality*. New York and London : Routledge. pp. 1-27. Disponible sur <http://www.ebilib.com> (consulté le 8 décembre 2014).

Dervin, F. & Suomela-Salmi, E. (2010). *New approaches to Assessing Language and (Inter-) Cultural Competences in Higher Education*. Peter Lang.

Dervin, F. & Tournebise, C. (2013). Turbulence in intercultural communication education (ICE): does it affect higher education? *Intercultural Education*, 24(6). pp. 532-543.

Duclos, V. (2009). Étudiantes et étudiants étrangers à Paris : entre culture d'origine et culture d'accueil. In Agulhon, C. & de Brito, A. X. (Eds.). *Les étudiants étrangers à Paris. Entre affiliation et repli*. Paris : L'Harmattan. pp. 249-264.

Elliot, A. & Urry, J. (2010). *Moblie lives*. London : Routledge.

Enriquez, E. (2004). L'idéal type de l'individu hypermoderne l'individu pervers? In Aubert, N. (Ed.). *L'individu hypermoderne*. Ramonville Saint-Agne : Collection Sociologie Clinique. France : Editions Eres. pp. 39-58.

Farge, A. (2010). Le XVIIIe a vu une bataille acharnée entre les voyelles et les consonnes. *Télérama*. Disponible sur <http://www.telerama.fr> (consulté le 1 janvier 2010).

Ferréol, G. & Jucquois, G. 2003. *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*. Paris : Armand Colin.

Foulcault, M. (1984). Dits et écrits. Des espaces autres (conférence au cercle d'études architecturales, 14 mars 1967). In : *Architecture, Mouvement, Continuité*, no 5, octobre 1984, pp.46-49.

Disponible sur <http://foucault.info/documents/heterotopia/foucault.heterotopia.en.html>, (consulté le 3 juin 2014).

Freud. (1929). *Malaise dans la civilisation*. Disponible sur http://classiques.uqac.ca/classiques/freud_sigmund/malaise_civilisation/malaise_civilisati_on.html (consulté le 9 juillet 2014).

Galisson, R. & Puren, C. (1999). *La formation en question*. Paris : CLE international.

Gee, J.P. (1999). *An introduction to Discourse Analysis : Theory and Method*. London : Routledge.

Gillespie, A. (2006). *Becoming other*. Greenwich : Information Age Pub

Gillespie, A. & Cornish, F. (2010). Intersubjectivity : towards a dialogical analysis. In *Journal for the theory of social behavior* 40(1). pp. 19-46. Disponible sur [eprints.lse.ac.uk /38709](http://eprints.lse.ac.uk/38709) (consulté le 02 février 2015).

Gohard-Radenkovic, A. « Peut-on former à la différence ? Peut-on « penser la différence » dans la mobilité ? », *Cahiers de l'APLIUT* [En ligne], Vol. XXVIII N° 2 | 2009, mis en ligne le 12 juillet 2011. Disponible sur <http://apliut.revues.org/3154> ; DOI : 10.4000/apliut.3154 (consulté le 27 juin 2014).

Gohard-Radenkovic, A. & Murphy-Lejeune, E. (2008). Introduction au chapitre 3 : mobilités et parcours. In Zarate, G., Lévy, D., Kramsch, C. (éds), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. France 2008. Paris : Archives Contemporaines. pp. 128-134.

Gutierrez, R. (2012). *Projet Atlas. Trends and global data. Institute of International Education. Center for Academic mobility Research*. USA. Disponible sur <http://www.iie.org/Research-and-Publications/Project-Atlas> (consulté le 5 août 2014).

Guruz, K. (2008). Concluding Remarks. *Higher Education and International Student Mobility in the Global Knowledge Economy*. New York: State University of New York Press, Albany. pp. 220-243.

Hackett Fisher, D. (2011). *Le Rêve de Champlain*. Boréal.

Hannerz, U. (1999). Reflections on Varieties of Culturespeak. *European journal of cultural studies*, 2 (3). pp. 393-407.
Disponible sur <http://ecs.sagepub.com/content/2/3/393> (consulté le 3 Janvier 2011).

Härkönen, A. & Dervin, F. (2015). *Study abroad the usual 'imagineering' ? The benefits of a pedagogy of imagineries*. Disponible sur blogs.helsinki.fi/dervin/articles-and-chapters/ (consulté le 1 mars 2015).

Haroche, C. (2004). Manières d'être, manière de sentir de l'individu hypermoderne. In Aubert, N. (Ed.). *L'individu hypermoderne*. Ramonville Saint -Agne : Collection Sociologie Clinique. France : Editions. pp. 25-38.

Harvey, D. (1989). *The Condition of Postmodernity. An Enquiry into the Origins of Cultural Change*. Blackwell. Disponible sur : <http://libcom.org/files/David%20Harvey%20%20The%20Condition%20of%20Postmodernity.pdf> (consulté le 30 mai 2014).

Heine, S. (2014). Les femmes et la politique : dépassons l'essentialisme. Disponible sur http://www.lemonde.fr/idees/article/2014/03/07/les-femmes-et-la-politique-depassons-l-essentialisme_4379580_3232.htm (consulté le 7 mars 2014).

Holliday, A. (2005). *The struggle to teach English as an International Language*. Oxford : Oxford University Press.

Holliday, A. (2011). *Intercultural communication and ideology*. London : Sage.

Holliday, A. (2013). *Understanding intercultural Communication. Negotiating a grammar of culture*. London : Routledge.

Holliday, A., Hyde, M. & Kullman, J. (2004). *Intercultural Communication : an advanced resource book*. London : Routledge.

Holmes, P. (2008). Foregrounding harmony : Chinese international students voices in communication with their New Zealand peers. *China media research*, 4 (4). pp.102-110.

Holmes, P. & O'Neill, G. (2010). Autoethnography and Self-Reflection : tools for Self-Assessing Intercultural Compétence. In *Becoming Intercultural : Inside and Outside the Classroom*. Tsai, Y. & Houghton, S. (Eds.). Cambridge Scholars Publishing. pp. 167-174. Disponible sur www.dro.dur.ac.uk/8282/ (consulté le 25 août 2014).

Holmes, P., Bavieri, L. & Ganassin, S. (2015). Developing intercultural understanding for study abroad : students' and teachers' perspectives on pre-departure intercultural learning. *Intercultural Education*, 26 : 1. pp. 16-30. Disponible sur <http://dx.doi.org/10.1080/14675986.2015.993250> (consulté le 17 août 2015).

Huddleston, T. (2013). *New MYPEX country profiles for France and United States*. Disponible sur <http://www.mipex.eu/blog/new-mipex-country-profiles-for-france-and-united-states> (consulté le 11 août 2014).

Jackson, J. (2004). Language and Cultural Immersion : An Ethnographic CASE Study. *RELC Journal*. Vol. 35, no. 3. pp. 261-279. Disponible sur <http://rel.sagepub.com/content/35/3/261.abstract> (consulté le 7 octobre 2007).

Jackson, J. (2006). Ethnographic Pedagogy and Evaluation in Short-term Study Abroad. In Byram M., Feng, A. (Eds.) *Living and Studying Abroad*. Multilingual Matters. pp. 134-156.

Jackson, J. (2008). Language, Identity and Study Abroad : Sociocultural Perspectives. In Sarangi, S. & Candlin, C. (Eds.). *Studies in Applied Linguistics Series*. London : Equinox.

Jackson, J. (2013). Education abroad. In *The Routledge of Language and Intercultural Communication*. Jackson, J. (Ed.). pp. 449-464

Jackson, L. (2013). Multicultural or Intercultural in Hong Kong? *International Journal of Comparative Education*. (2013). Vol 15, n° 2. pp. 99-111.

Jamarani, M. & Sharifian, F. (2013). *Language and Intercultural Communication : From the Old era to the New One*. In : Jamarani, M. & Sharifian, F. (Eds.). *Language and Intercultural Communication in the New Era*. Routledge. pp. 23-39.

- Juignet, P. (2001). Le représentationnel. Disponible sur <http://www.ruedescartes.org/recherches-en-cours/lemergence-du-representationnel/> (consulté le 8 juillet 2014).
- Juignet, P. (2003). « Lacan, le symbolique et le signifiant », *Cliniques méditerranéennes* 2/ 2003 (n° 68). pp. 131-144. Disponible sur : www.cairn.info/revue-cliniques-mediterraneennes-2003-2-page-131.htm. (consulté le 18 juin 2014).
- Kadianaki, I., O'Sullivan-Lago, R. & Gillespie, A. (2015). Identity transformation in intercultural encounters : a dialogical analysis. In Dervin, F. & Risager, K. (Eds.) *Researching Identity and Interculturality*. London : Routledge. pp. 29-45.
- Kaufmann, V. (2002). *Re-thinking Mobility. Contemporary Sociology*. Aldershot. Ashgate.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2002). *L'énonciation : De la subjectivité dans le langage* (4^{ème} éd.). Collection U. Paris : Armand Colin.
- Kerzil, J. (2009). « Constructivisme », in *L'ABC de la VAE*, ERES, 2009. pp. 112-113. Disponible sur : www.cairn.info/l-abc-de-la-vae--9782749211091-page-112.htm. (consulté le 8 septembre 2014).
- Kirkpatrick & al. (2013). The Multilingual Teacher and the Multicultural Curriculum : An Asian Example for Intercultural Communication in the New Era. In Jamarani, M. & Sharifian, F (Eds.). *Language and Intercultural Communication in the New Era*. Routledge. pp. 263-286
- Klotz, A. & Lynch, C. (1999). Le constructivisme dans la théorie des relations internationales. *Critique internationale*. Volume 2. Issue 2. pp. 51-62
- Kramsch, C. (2006). From Communicative competence to Symbolic Competence. *The Modern Journal*, 90(2).
- Kramsch, C. (2013). History and Memory in the Development of Intercultural Competence. In Jamarani, M. & Sharifian, F. (Eds.). *Language and Intercultural Communication in the New Era*. Routledge. pp. 249-252.
- Kramsch, C. (2014). Identity and Subjectivity : different times scales, different methodologies. In Dervin, F. & Risager, K. (Eds.) *Researching Identity and Interculturality*. London : Routledge. pp. 211-230.
- Laing, R. D., Phillipson, H. & Lee, A. R. (1966). *Interpersonal perception : a theory and method of research*. London : Tavistock Publications.
- Lam, Ming-Hung C. (2006). Reciprocal Adjustment by Host and Sojourning Groups : Mainland Chinese Students in Hong Kong. In Byram M. & Freng, A. (Eds.) *Living and Studying Abroad*. Multilingual. pp. 91-108.

Laugier, E. (2010). *Qui a peur du communautarisme? Évidence américaine, problème français*. Disponible sur <http://www.lenouveleconomiste.fr/qui-a-peur-du-communautarisme-1825/> (consulté le 5 août 2014).

Lomba, A. (2005). *Colonialism/Postcolonialism*. Routledge.

Liu, P. L. (2013). Implementation of the Whole language in Hong-Kong Kindergartens : The teachers' perspective. *Open Journal of Modern Linguistics*. 3(03). pp 167-173.

Lyotard, J. F. (1979). *La condition postmoderne : Rapport sur le savoir*. Editions du Seuil.

Mc Kerman, J. (1996). Action Research. A Handbook of Methods and Ressources for the Reflective Practitioner (2nd Edition). London : Routledge.

Machart, R. & Dervin, F. (2014). « L'EduHub malaisien entre tradition et désirs de reconnaissance », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* [En ligne], 13 | 2014, mis en ligne le 28 mai 2014. Disponible sur <http://cres.revues.org/2593> (consulté le 19 juin 2014).

Machart, R. & Lim, S.-N. (2014). Mobilité académique et ajustement au contexte d'accueil : la fin du choc culturel? In Dervin, F. et Machart, R. *Les nouveaux enjeux des mobilités et migrations académiques*. Paris : L'Harmattan. pp. 153-186.

Maffesoli, M. (1998). *Le temps des tribus : le Déclin de l'individualisme dans les sociétés de masse*. Paris : Méridiens Klincksieck.

Maffesoli, M. (2003). *L'instant éternel. Le retour du tragique dans les sociétés postmodernes*. Paris : La Table Ronde.

Maffesoli, M. (2012). A chacun ses tribus, du contrat au pacte. In Maffesoli, M. & Perrier, B. (Eds.). *L'homme postmoderne* (Introduction). Paris : Editions François Editeur. pp.11-21.

Maffesoli, M. (2013). *Imaginaire et postmodernité*. Broché.

Marková, I., Linell, P., Grossen, M. & Salazar Orvig, A. *Dialogue in Focus Groups. Exploring Socially Shared Knowledge*. London : Equinox.

Marnette, S. (2005). *Speech and Thought Presentation in French : Concept and Strategies*. Amsterdam – New York : John Benjamins, Pragmatics and beyond, New Series.

Martin, J. R. & David Rose. (2003). *Working with discourse : meaning behing the clause*. London ; New York : Continuum.

Martin, J. R. & White, P. R. R. (2005). *The language of evaluation : appraisal in English*. New York : Palgrave Macmillian.

Martinez, V. (2005). *Vers une didactique de l'interculturel : module de formation pour les étudiants chinois désirant intégrer une université française*. Dissertation de Master 2. Université Louis Lumière, Lyon 2. Non publié.

Martinez, V. (2010). University Training and Education for Interculturality in Student Mobility in Hong Kong. In *Frontiers of Language and Teaching*. Proceeding of the 2010 International Online Language Conference. pp. 60-67.

Maudlin J. G., Sandlin J. A. & Thaller J. (2012). *Baby culture and the curriculum of consumption : a critical reading of the film Babies, Pedagogy, Culture & Society*, 20:2. pp. 211-229. Disponible sur <http://dx.doi.org/10.1080/14681366.2012.674053> (consulté le 21 avril 2013).

Moirand, S. (1994). Le discursif et le conversationnel : quelles descriptions pour la didactique ? In Coste, D. (Ed.). *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues*. Paris : Crédif-Hatier, LAL. pp. 24-36.

Memmi, A. (1965). *The Colonizer and the Colonized*. Beacon Press.

Memmi, A. (1982). *Le Racisme. Description, définition, traitement*. Paris : Éditions Gallimard.

Molinié, M. (2004). Écrire un journal d'apprentissage : vers une compétence biographique de l'apprenant, *Textes littéraires et enseignement du français, Dialogue et culture* n° 49. Bruxelles, Fédération internationale des professeurs de français. pp. 169-176.

Molinié, M. (2008). « Retracer son apprentissage : pour quoi faire ? », *Acquisition et interaction en langue étrangère*. Disponible sur : <http://aile.revues.org/1712> (consulté le 15 juillet 2014).

Molinié, M. (2011). Une approche socio-discursive des figures de l'identité dans l'entretien autobiographique. In Huver, E. et Molinié, M. (sous la direction de). *Practiciens-chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue. Réflexivité et interactions biographiques en sociolinguistiques et en didactique. Carnet d'Atelier de Sociolinguistique*. n°4 – 2011. pp. 64-82.

Morin, E. (1986). *La méthode : 3. La connaissance de la connaissance*. Editions du Seuil.

Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Edition du Seuil. Disponible sur le site de l'UNESCO disponible sur <http://www1.agora21.org/unesco/7savoirs/> (consulté le 8 juillet 2014).

Morin, E. (2006). Comprendre. In Ljalikova, A. (éd.), *La complexité comme principe et raison de la recherche balte en sciences humaines*. Synergies Pays Riverains de la Baltique, 3. Paris : Gerflint. pp. 9-10.

Murphy-Lejeune, E. (2000). Mobilité internationale et adaptation interculturelle : les étudiants voyageurs européens. In *Recherche et formation pour les professions de*

l'éducation. Mobilité Internationale et formation. Dimensions culturelles et enjeux professionnels. INRP. n°33. pp. 11-27.

Murphy-Lejeune, E. (2002). *Student mobility and narrative in Europe : the new stranger.* London. New York : Routledge.

Murphy-Lejeune, E. (2003). *L'étudiant européen : le nouvel étranger.* Didier.

Narcy-Combes, J.-P. (2001). « La recherche-action en didactique des langues : apprentissage, compagnonnage ou évolution libre ? », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* [En ligne], Vol. XXI N° 2 | 2001, mis en ligne le 28 juillet 2014. Disponible sur <http://apliut.revues.org/4639> (consulté le 18 décembre 2014).

Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable.* Paris : Ophrys.

Narcy-Combes, J.-P. & Bertin, J.-C. (2012). « Tutoring at a distance, Modelling as a tool to control chaos ». *CALL*. Volume 25, N°2. pp. 111-127.

Narcy-Combes, J.-P. (2014). De la complémentarité des domaines pour un didacticien des langues : quelle place pour les multilittéracies. *FLuL* 43. Jahrgang. (2), pp. 29-42.

Narcy-Combes, M.-F. (2006). *La communication interculturelle en anglais des affaires à l'usage des étudiants francophones.* Presses Universitaires de Rennes.

Pellerin, H. (2011). De la migration à la mobilité : changement de paradigme dans la gestion migratoire. Le cas du Canada , *Revue Européenne des Migrations Internationales*, 27 (2). pp. 57-75. Disponible sur <http://www.cairn.info/article.php?REVUE=europeenne-des-migrations-internationales&ANNEE=2011&NUMERO=2&PP=57> (consulté le 3 juillet 2014).

Perrier, B. (2012). Un homme de retard ? In Maffesoli, M. & Perrier, B. (Introduction). *L'homme postmoderne.* Paris : Editions François Editeur. pp. 5-10.

Phipps, A. (2013) Intercultural ethics: questions of methods in language and intercultural communication. *Language and Intercultural Communication*, 13 (1). pp.10-26.

Piaget, J. (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant.* Paris : Delachaux et Niestlé.

Piaget, J. (1937). *La construction du réel chez l'enfant.* Paris : Delachaux et Niestlé.

Piché, V. (2009). Migrations internationales et droits de la personne : vers un nouveau paradigme? In Crépeau, F., Nakache, D. & Atak, I. (Eds). *Les migrations internationales contemporaines. Une dynamique complexe au cœur de la globalisation.* Montréal : Les presses de l'Université de Montréal. pp. 350-369.

Piché, V. (2012). Les théories migratoires contemporaines au prisme des textes fondateurs. In *Population-F*, 68(1). pp. 153-178, Paris, Ined. Disponible sur

<http://oppenheimer.mcgill.ca/IMG/pdf/piche-2013-theories.pdf> (consulté le 14 Mars 2014).

Piché, V. (2013). Les fondements des théories migratoires contemporaines. In Piché, V. (éd.). *Les théories de la migration*. Paris : INED (Collection Les Manuels, Série des Textes Fondamentaux). pp. 15-60.

Piller, I. (2011). *Intercultural communication. A critical introduction*. Edinburgh : Edinburgh University Press.

Puren, C. (2006). Le Cadre européen commun de Référence et la réflexion méthodologique en Didactique des langues-Cultures : un chantier à reprendre. In Ljalikova, A. (éd.). *La complexité comme principe et raison de la recherche balte en sciences humaines*. Synergies Pays Riverains de la Baltique, 3. Paris : Gerflint. pp. 16-22.

Risager, K. (2006). *Language and Culture : Global Flows and Local Complexity*. Multilingual Matters.

Rivera, C. (2013). La gestion discursive de la relation interpersonnelle en classe d'espagnol comme langue étrangère : une étude sur les enseignants universitaires dans le programme d'échange international à Valparaíso. Thèse de doctorat dirigée par Sophie Moirand et Juana Marinkovich. Disponible sur www.theses.fr (consulté le 5 février 2015).

Sala Pala, V. & Simon, P. (2008). Rapport EMILIE. INED. *A European Approach to Multicultural Citizenship. Legal, Political and Educational Challenges*. Disponible sur <http://emilie.eliamap.gr/wp-content/uploads/2009/07/emilie-wp3-french-report.pdf> (consulté le 15 juin 2014).

Sharifian, F. (2013). Globalisation and developing metacultural competence in learning English as an International Language. *Multilingual Education* 3 : 7. Springer open Journal. Disponible sur <http://www.multilingual-education.com/content/3/1/7> (consulté le 15 août 2014).

Simon P. (2010). “ Race”, ethnicisation, et discrimination : une répétition de l’histoire ou une singularité postcoloniale ? In Bancel & al. (Eds.) *Ruptures postcoloniales. Les nouveaux visages de la société française*. Paris, La découverte. pp. 357-368.

Stokoe, E. & Attenborough, F. (2014). Ethnomethodological Methods for Identity and Cultures : Conversation Analysis and Membership Categorisation. In Dervin, F. & Risager, K. (Eds). *Researching Identity and Interculturality*. New York and London : Routledge. pp. 1-27.

Strohl, H. (2012). Après la politique... In Maffesoli, M. & Perrier, B. *L’homme postmoderne*. Paris : Editions François Editeur. pp 53-66.

Suomela-Salmi, E. (2010). What is alternative assessment? In Dervin, F. & Suomela-Salmi, E. (Eds.). *New approaches to Assessing Language and (Inter-)Cultural Competences in Higher Education*. Peter Lang. pp. 209-234.

Tournebise, C. (2013). *Enseigner l'interculturel dans le supérieur : quel discours et approches d'un concept ambigu à l'heure de l'internationalisation? Le cas de la Finlande*. (Thèse de doctorat). Disponible sur <http://www.theses.fr/2013LORR0307> (consulté le 30 juin 2014.)

Towmey Fosnot, C. (1996). *Constructivism. Theory, Perspectives, and Practice*. Teachers College Press.

Urry, J. (2007). *Mobilities*. Polity.

UGC (University grants Committee). (2010). *Aspirations for the Higher Education System in Hong Kong*. Disponible sur <http://www.ugc.edu.hk/eng/doc/ugc/publication/report/her2010/her2010-rpt.pdf> (consulté le 10 août 2014).

Verger, J. (1991). La mobilité étudiante au Moyen Age. In *Histoire de l'éducation*, No. 50, *Educations Médiévales : L'Enfance, l'Ecole, l'Eglise en Occident : Ve – XVe siècles*. Lyon : Ecole normale supérieure. pp. 65-90.
Disponible sur : <http://www.jstor.org/stable/41159266?origin=JSTOR-pdf> (consulté le 31 mars 2014).

Vion, R. (2010). Polyphonie énonciative et dialogisme. Actes du *Colloque International Dialogisme : langue, discours, 8-10 septembre 2010*. Montpellier.

Volle, M. V. (2014). La mobilité académique aujourd'hui : Vers un repli du savoir sur la compétence ? In Dervin, F. & Machart, R. (Eds.) *Les nouveaux enjeux des mobilités et migrations académiques*. Paris : L'Harmattan. pp. 119-147.

Winicott, D. W. (1975). *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. Ed. Gallimard.

Woodin, J. (2013). Conversations between Spanish-and English-Speaking Tandem Learners. In Jamarani, M. & Sharifian, F. (Eds). *Language and Intercultural Communication in the New Era*. Routledge. pp. 286-303.

Xavier de Brito, A. (2002). Les étudiants étrangers : des personnes en déplacement. In Malewska-Peyre, M., Tanon, F. & Sabatier, C. (Eds). *Identités, acculturation et altérités*. Paris : L'Harmattan. pp. 107-122.

Yan, A. (2009). Les étudiants chinois dans les grandes écoles. Une vision d'excellence. In Agulhon, C. & de Brito, A. X. (Eds.). *Les étudiants étrangers à Paris. Entre affiliation et repli*. Paris : L'Harmattan. pp. 157-202.

Zarate, G. (2003). (Ed.). *Projet de recherche mené dans le cadre du premier programme d'activités à moyen terme du CELV (2000-2003). Médiation culturelle et didactique des langues*. (Centre Européen pour les Langues Vivantes). Disponible sur http://archive.ecml.at/documents/pub122F2003_zarate.pdf (consulté le 30 août 2014).

Zarate, G., Lévy D. & Kramsch, C. (2008). Introduction. In Zarate G., Lévy, D. & Kramsch, C. (Eds.) *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. France 2008. Paris : Archives Contemporaines. pp. 5-11.

Zua Hua (2013). *Exploring intercultural Communication*. London : Routledge.

ANNEXES

ANNEXE 1 : Questionnaire de variables

Please answer to those questions:

1- Name:

2- Gender:

3- Age:

4- Nationality:

5- Disciplinary areas:

6- Year of study:

7- Education:

8- Languages skills:

9- Have you ever been to France before? How long?

10- Have you travelled already before? If yes, Where?

11- Have you done any training on interculturality (culture awareness) before? If yes, When? Where?

12- Have you done any course on identity and/or culture before? If yes, When? Where?

ANNEXE 2 : Extraits des transcriptions des groupes-centrés 1,2, 4 et 5

1. Extraits de la transcription du groupe-centré 1

-1b : actually I think we are all **quite busy** now with different paper and presentations but at the same time we have to prepare for the '*séjour en France*' (laugh) trip in France and some of us have to find an apartment but it is **very difficult**, for me because I go to Paris then there are **too many** students doing the same thing looking for an apartment so it is not impossible but **too difficult** for me to find an apartment so it's sometimes **very frustrating** and the price is **quite high** for me and yeah and but I think they are **many** things that **we don't know, we don't know what to ask** but somehow teachers keep asking us what we don't know but we don't know what we don't know actually (laugh) that's the problem.

- 1g : je parler anglais puisque tout le monde parle anglais (laugh) I think as a student who come from the Mainland China, I have to wait my visa here because le the passport of Mainland China and the passport of Hong Kong is different. **You can held your passport Hong Kong and go anywhere almost anywhere** in the places but in China only some of the small places or the middle land could have a visa free yeah. So if I can't get my visa on time **it will be difficult** for me to go to France **on time to start my course and my life there.**

- 1d : and I choose to stay in a '*colocation*' because I think it is a good opportunity for you to make friend with local people of course you can meet local in a school hall as well but according to the situation in Hong Kong it seems that **it's always** like that, the exchange student will go with the exchange students together but it is the local the Hong Kong people with the local people and is the mainland Chinese with the mainland Chinese the group are totally separated so I would like to try to immerge myself into the local society.

- 1c : mm

- 1d : maybe it's a bit difficult to stop them to ask to speak slowly because of you yeah but by living with a French local **maybe they understand that** '*oh you are a foreigner*' so she will try to be friendly with you and maybe she will also try to introduce some of her friends to you and then you can have opportunity to do intercultural interaction, I don't know.

- (laugh)

- 1c : intercultural interaction. (laugh)

-1d : (laugh) you know what I mean.

- 1c : yeah.

- 1b : intercultural.

- 1d : maybe she will be interested in your culture then try to talk together.

- 1c : and we are going to France, how guys do you feel about it? You are nervous or excited or something? Or **worried?** **I feel quite worried** about it because yeah because it's a **new place** at least to me is a **new place** and also I didn't go travelling everywhere every years I think the last time I travel it's in 1997. Yeah. I travel outside Hong Kong, yeah, so I think it's quite I am quite worried about it because I don't have much knowledge in leaving outside, leaving alone and now I still don't find an apartment so yes, so what do you think? Any difficulties do you have guys **any difficulties or or any fears** about going to France?

- 1g : I am not worried compared with being excited because **the most the biggest problem for me** is to know how to communicate and how to get along with French people which has a reputation not so good international world, I don't know, I don't know, I heard of some information, they said Paris would be perfect if they were they aren't French people so before I go to France I really want to know some tips on how to communicate and get along with French people yeah because they are so special and...

- (laugh)

- 1b : it is just stereotypes of the French people you can see that the professors(pause) of the European studies programme (pause) are not (pause) like this stereotypes images at all.

- 1g : yes, I have to say that after studied here 2 years the stereotypes of French people in my minds have changed a lot yes because our teachers 'Monsieur' Agas, 'Madame' Cabau, Celine even Isabelle (laugh) I think they are **fantastic** and they **really** care about our study the life everything.

- 1d : do you know any French people in your school hall?

- 1g : no no because I find **I don't know** why it's just ...

- 1f : he is just shy.

- (laugh)

- 1g : it's just maybe **we don't** have too much French students here but the possibility that they appears in this campus is low, yeah.

- 1b : **I don't know** there are quite a lot of French students here.

- 1g : really?

- 1b : yes.

- (laugh)

- 1d : **everywhere**.

- 1d : because professor X she told us, and 1g, "no law please never take any course because...".

- 1e : for me, my programme it is in French but the courses that I can choose is not so much maybe 10 subjects that I can choose from so I think I will take something I have basic knowledge something like economic and geography and .. actually **I am quite worried about the study in France** because is in French and I have to do some papers and 'expose' in French (laugh) I think the professors requirement is quite high in France so I am quite worried about it.

- 1b : I mean do you all have to study in French for the whole year.

- 1d : yeah hopefully because I am because of course the expectations from the professor will be **higher** I mean **higher** on you because they think 'oh you already spend one year there' and they expect that you can speak very good French so if I actually I mean if now, next year after the semester and I have to go back to Hong Kong and at that time I feel 'oh I still too shy to speak French' and that would be a big problem and I will feel like "oh I don't want to go back to Hong Kong" so yes maybe the first thing I want to achieve is to improve my French skill especially the speaking skill.

- 1g : maybe we will forget how to speak for me Cantonese or English after spending one year in France.

- (laugh)

2. Extraits de la transcription du groupe-centré 2

-2d : I think when we go to France we have to change our cultures like for example the eating style because for example in Hong Kong in China we use the chopsticks to eat rice and noodles all the time but when we go to France maybe we have to adapt to eat the bread and also the pasta and we may not have the chance to use the chopstick like what we are doing at the moment but we have to maybe use the fork and knife, yeah.

- 2b : but I think we can see this as change in our culture I would say it is rather in changing in our habits because this is just one year and I think to change one's culture it takes a very long period of time instead of one year . Even I will say even when I come back from France **I don't say** my culture has changed one bit *I am still a Hong Kong person I think I am more influence by the Chinese culture, I don't think one year is sufficient to change the fact.*

- 2d : so it's like when we go to France then we will try to adapt to the French culture so when we come back to Hong Kong we are **still** Chinese and we are **still** very into the Chinese culture.

- 2c : but I don't think that is adaptation but like an adjustment you have to adjust yourself to fit in the society of France so it's more like adjustment more than adoption or changes and my opinion I think a culture is much more bigger and wider than the habits or life still. They includes thing more intellectual you know more about thinking or the way of thinking some other things like the language you use and how you use one's language I think the logical and everything like that, is much more than something like what we use to eat what tools you use in France or China, nothing to do with the culture. Culture is much more like um is your way of thinking has been changing has been influenced by the French by French or the French people.

- 2a : I think there is something called the popular culture like the film like the eating style for me I think they are also cultural of a place but not only the thinking.

- 2h : and also I think this kind of actions reflect your thinking so it's part of culture.

- 2c : so would you think that you will have some conflicts of culture while you are living in France, do you think you will have a conflict of something with your Chinese culture and your French culture some conflicts that make you **feel** 'incomfortable' or that makes **you feel** difficult to live I French, do you think ? Do you think you will have some problems like that?

- 2a : I think I am not very traditional I am not very traditional Chinese and I think all of us in Hong Kong are been influenced by the western culture so it is more it is easier for us to live in a western countries I think.

- 2c : How about you guys?

- 2d : (laugh)

- 2g : **I Haven't** been to France before so I can't say what the French culture is to me and the concept of the French culture to me is something **I haven't** read in a book before so **I don't know I don't know what is a French culture**, um, I mean **I don't have** a very realistic conception or realistic structure about what is a French culture so I think to exchange in France for one year is a good opportunity for me to construct this kind of structure about what is a French culture really and what are the differences of it between French culture and the Chinese culture and yes and for me I don't think I think I won't maybe when I arrive in France **I will feel** uncomfortable decisively before it is a **very totally** it is a **very totally new** environment for me to adapt a society **a very new** society , the language, and the food, and the way of communication this is **so different** from where

are live now so um maybe um after the maybe after the exchange um I will know more about what is a French culture.

- 2g : well I think identity is about where do we come from so it is not , it is not a matter of identity card or like identity card so I think it is identity to me it is not a concept of about geography it is more about the feelings or the culture identity like this. So **maybe**, I don't know, but **maybe** some of the some of the people change their identity when they grow up, for example a Chinese a Chinese he gets the American identity card but **it does not mean** that is not a Chinese because he grew up in Chinese and change his identity from Chinese to American maybe it' s just convenient **he just feel** convenient for her to do his business, or something like else, but **it does not mean** that **it does not mean** he recognizes the American culture or something like that but and vice versa if ABC American Born Chinese he looks like Chinese in appearance but in his minds and in the way he thinks he is American and we can't say is a Chinese so I think identity is where do we come from or where do we belong to in our heart.

- 2b : well I think it depends on how you defines the word identity. I think everyone has multiple identity like going to school the identity is student and when you are mean when you have all the scope of that vision I think is enable us as citizen to go further I will define myself regard myself like Hong Kong and I agree with 1g is not about the, what did you say?

- (laugh)

- 2b : is not about the document, rather is to deal with about how you feel about yourself and your country.

- 2c : so all the others agree with that, the identity is about so when you go to France your identity won't change you still think you are Hong Kong people?

- 2d: of course

- 2a : **I think I am** Hong Kong because not because of the identity card but because I born in **here** I have friends **here**, my family **here** I know everything , most of the thing for Hong Kong so I think **I am** a Hongkonger.

- 2c : ok (laugh)

- 2g : so what is the features of Hong Kong identity compare with other country like China or France?

- 2c : you mean the stereotypes of Hong Kong people? Features?

- 2c : no, no, it is just for example your recognition of social environment and your recognition of cultures like what is the features of Hong Kong culture and what is the relation between Hong Kong identity like this. Because to me it is a very difficult question that I try to find the answer for the past two years when I first arrive in Hong Kong in 2008 and when I, at the beginning of the adaptation of Hong Kong environment some of the people even including some of the local people they tell me that Hong Kong people they don't have identity they don't know what is identity and in Hong Kong there aren't culture in Hong Kong, but I don't think this is the answer because it is not possible Hong Kong men born without identity he doesn't have culture, and I try to explore I try to seek the answer for two years but now I still can't **find** it because I **find** that Hong Kong identity and culture this concept in Hong Kong is very difficult and it is very and I can see that even there is a lot of people in Hong Kong and some of us are Chinese and some of us are foreigners but the but the similarity they have Hong Kong identity card but the stereotypes or the features or the images of them is so different in my eyes, so what are your points of view in this problem not problem is not problem on this question about this question?

- (Laugh)

- 2c : but I think is hard to judge or to mention to point out some of the features that make us **feel** like we have identity or we don't have identity. *I think some of us feel like 'I belong to here' so I feel I am a Hong Kong too complicated you know and if you want if you really want some features I think the Cantonese is one of this most significant features for us to make us feel like Hong Kong people **not** Chinese or **not** British or something like, yes.*

- 2j : I rather say the feature is the combination of Chinese culture and Western culture because you said that you said that [...] *I think that you mean* you don't see the common features right? *But I think that* maybe this is because we absorb both western culture and Chinese culture and *I think* this two makes a unique culture in Hong Kong. *And so we don't have a really pure culture that can identify us but we have both, I think, that is the feature.*

- 2b : yes I think that is quite unique because the Chinese we are you know like a melting pot of Western culture and Chinese one and I know this is kind of politically incorrect to say *but I have to say I will see myself as a Hongkonger instead of a Chinese. But I don't say I am a British, I am **not** British, I am **not** Chinese, I am Hongkonger.* And I think the Cantonese is one of the greatest features to define Hong Kong people. Just it has a lot of Hong Kong local culture outside. Like the way we express ourselves the way we [...] ourselves.

- 2g : so when I was in foundation year my social teacher said for example if your converse with a local people in Hong Kong maybe he will tell you that ***yes we are Chinese but I am different from you.*** So in your eyes what are the differences between Hong Kong people and the Chinese in mainland?

- (laugh)

- 2c : to me except the Cantonese most of us will be more most of the Hong Kong people will be more open minded than the Chinese. Because the Chinese have the very heavy influence by the Chinese traditional cultures so they are much more conservatives but the Hong Kong people they have a great mixture of the western thinking and the Chinese ones so they will be more open minded to all the things, even about the sex topic the sex issues, yes. And...

- 2g : yes I agree with you and I think people in Hong Kong **are more polite** and they are inclined to a better law and **they are more civilized they are more civilized** than the mainland Chinese. And some of the, the way of they think is more like is more in the western style. I find the Chinese people um the Hong Kong people some of, the most of the Hong Kong people are much eager to express themselves but compare to the Mainland Chinese or Mainland students, Mainland students are more shy and they hide their feelings and their real soul in their mind.

- 2c : maybe next topic, we go much more serious, but why don't we just speak about stereotypes. What a stereotypes? What do you think? How would you define stereotypes? Just a typical models that you think about person from another country or anything else? Or maybe can you name some stereotypes of Hong Kong people or French people?

- 2b : I think it is a bit cliché to talk about stereotypes of a country or a city. Because it is not the image of every citizen it is too general I think. Like when we talk about French, we would immediately, before my studies in European studies I would just think as French as cold or arrogant. Actually they are not. Many of them are very nice, welcoming.

- 2c : and also French people we identify as someone who never speak English. (laugh). But in fact is not, it is a stereotype. Would you think that stereotypes damage some people reputation or damage their image, make people first impressions before more worst?

- 2b : but I think the concept of stereotypes is getting old given that the phenomena of globalization every culture is mix with one another so I think that influence on one's culture in a way that perhaps French people were in a way really arrogant in the past but they are now influenced by other countries so they became more and more or they became much nicer .

- 2g : I agree with 1b I think that stereotypes are old fashion and out of dates and I think that um they are, the stereotypes are very personal feeling with personal like or personal dislikes and it is very stupid to be influenced by these kinds of things because different people have different opinions on one thing. For example, when I was a high school junior student, yes I heard that French people are, I don't want to use that word, but lazy, yes.

- 2b : they know how to enjoy the life.

- (laugh)

- 2g : if we make it more pretty they like to enjoy their life. (laugh) And they don't like working and they like to be late in a 'rendez-vous' and the French people are arrogant and they are very difficult to, difficult to be closed with, like this. But after I entered into the programme of Europa Studies, I have to say that this kind of stereotypes all changed because from, the French teachers we know they are very hard working and they are not. (laugh) And they always try to find a different ways for us to learn French and they are **very worried** about of French level like this and I want to say that French people and they could be punctual they can be they can I mean this **teachers always arrive** in class on time and it is us being late yes and what I did say before. I think not only the French teacher but included the French students in students residence or in campus they are **very 'sympa'** and they are **very friendly** and I have to admit they speak French **very well** and sometimes I can't tell if they come from French or America or British like this.

- (laugh)

- 2c : he exaggerates.

- 2g : so the stereotypes for me about French people have totally changed and I am not worried about this anymore.

- 2b : actually what did you think about Hong Kong people before you came here?

- 2g : well I think before I came here someone said I want to say the reputation of Hong Kong people in our country is pretty good. (laugh) **They are hard working and they are polite and they are very punctual and they are very responsible for everything.** For example, I have a I arrived in Hong Kong in 2007 in Hong Kong for a tour, and the guide and the female guide the female **the local female guide is very nice to us.** And every morning she was the **first one** to arrive to arrive in the hotel and take us **everywhere** and she give a **very complete** and interesting introduction about the about the about the attractions and the um about the things or about the culture of Hong Kong **and anyway she was a very good.** (laugh) Yes so the stereoptypes about Hong Kong people hasn't changed, they are still hard working and very polite.

- 2d : do you think Hong Kong student are more hard working than the Chinese students or not really?

- 2g : I think there isn't a difference between you and me in [...] in the terms of hard working because maybe it is just we will be hard working in different time. Maybe you

will you will stay up late I mean you will you won't sleep in the night but and you read the book and revise the lessons but for me it can't work. I review my lessons and I study in the morning and I go to sleep at 12h o'clock or 11 o'clock so is not. I think both of, both Hong Kong people and mainland Chinese people are hard working.

- 2a : do you think we are punctual?

-2g : yes

- (laugh)

- 2e : maybe my stereotypes of mainland students. I think mainland students are much **more hard** working than Hong Kong students. Because Hong Kong students are always distract by other things, computer, shopping, and other activities. So I don't think Hong Kong students are as hard working as mainland students.

-2g : mainland students also are attracted by this kind of things and I must say that me and Isabel we are a special group of mainland students.

- (laugh)

-2c : special case, exceptional case.

-2g: I think we cannot represent all mainland students and...

-2c : yes

-2g : but to me most of the mainland students and compare with Hong Kong students they aren't so much difference, they like PSP. They like computers games and they like listening to the popular music of, American popular music, and they like to get together with friends and um and they think to study is very tired and this is all the same. Yes.

-2h : I find it quite interesting because I think all of us here think that Chinese students are much **more hard** working like 1e said because you said we work at night but usually because the assignment is due on the next day and (laugh)

so I think I find it so interesting because how you think on us it is like how we think on you, but like you have said, is wrong.

-2c : **but most of the people think that** Hong Kong we will go to travelling their main purpose is to shopping.

-2d : for me is not.

-2h : it depends where.

-2d : it depends on different people.

-2c : ok so if you go to Paris you will go shopping.

-2d : it is too expensive.

-2c : okay.

- 2e : I think studying in another country it is a good way to absorb other way of thinking because in Hong Kong everyone study the same thing and the way or thinking is more or less similar.

- 2c : mm

- 2e : and therefore I think I would like to go to France for a year to study because I want to learn something new outside Hong Kong.

- 2d : yeah actually by talking with different people and then you will **feel surprise** to know something new for example like last time I talk with a Dutch guy from Netherlands and then he asked me where I come from and I say 'Hong Kong' and he says 'oh so you speak Japanese?' (laugh) So first he thinks that Hong Kong is part of Japan or something? So he was like 'oh okay...'. I thought everyone should know where is Hong Kong or at least near China or in China. Yeah so that's like I always like to talk with foreigners to share more because I can know something interesting.

3. Extraits de la transcription du groupe-centré 4

- 4n: yeah X (name of a teacher) **forced me us** to choose within European studies in France.
- 4r: so do you know the subjects for the course?
- 4n: something like constitutional **blablabla**. She said "oh this is interesting!"
- (laugh)
- 4p: she didn't say anything to X (name of a student) to choose in Rennes, she just said " oh you are going to chose when you are there" so I just guess I am just free to choose but I don't know for...
- 4n: it reminds me X (name of a teacher) said maybe you could study Chinese or English for some credits. Um, why?
- 4o: Chinese? English?
- 4n: yes that 's what she said.
- 4p: I don't know but she didn't mention a word about this.
- 4o: x (name of a teacher) is very nice to us, she told us " vous êtes libre".
- 4t: she always say that.
- 4o: "you can choose anything you like" " vous êtes libre"
- 4p: **for me is like** "oh you can choose it when you are in Rennes"
- 4n: but you still have to get her approval.
- 4p: I don't know if I really can register that course I can still seat.
- 4n: I wonder what if I don't send her my choices. And she will just...
- 4p: I think the school will send...
- 4r: a third year student, she studied Russian without telling X (name of a teacher) before but she passed the exam so she is fine.
- 4n: I think maybe she will forget what she said.
- 4r: it depends on her mood when she is in France she feels happy.

4. Extraits de la transcription du groupe-centré 5

- 5r : we talk about stereotypes first because I found stereotypes interesting. I think what will the French think about us when we are in France. Do you think because we are Chinese maybe they will have some kind of stereotypes towards us and they may not know what is Hong Kong, Hongkongers? What are Hong Kong people? And they will group us as Chinese. And what do you think about this group as Chinese? Do you feel happy if they see you as Chinese or you feel rather happy if they think that you are Japanese or Korean. (laugh)
- 5n : I want to be treated as Hong Kong.
- 5r : why?
- 5n : because that is my identity. I mean I am Chinese but I am not just Chinese, if I am group as a Chinese I will not be happy about it.
- 5r : yes, when I register on the site of , on internet, of sciences Po, and they want us to fill in if you whether , you are maternal, your language, your maternal language, and there is only Chinese and they group 'mandarin' and 'cantonais' as Chinese, I think it is rather simple to categorize the people. Maybe is an easy way to because, you know, China has so many original dialect, they can't include all the regional dialect or so they group it as Chinese. For us, I speak Cantonese but not mandarin so.
- 5p : Actually I think if I really have to say, of course, when I introduce myself to maybe French or foreigners I say I am from Hong Kong but if they are not very familiar with this region I.. I think is okay if they say if I say 'oh I am Chinese'. Actually, I don't feel

stereotypes as those Chinese who did all sort of bad things in other countries or in Hong Kong, of course I don't want to be like them but I just think they are not really, *I just think Chinese should not be like this* so I want to show them what really what Chinese really is so, I think that Chinese, this identity is perfectly fine but what is wrong is about those people.

- 5p : I mean I mean if they really think "oh Chinese is like this" I think it is fine, I mean their expectations towards us.

- 5q : what are the expectation toward us?

- 5p : I don't know because I heard from my friends in the USA, the situation is like those people think all Chinese are bitch or the firms are doing bad things over there , because it is just like what they did in Hong Kong first, but of course not so extreme, but even for those Chinese who are born in America, they also have the same, you know, they are having the same kind of behaviors, so it 's a bit not notorious in USA , for them towards Chinese so, I am not sure well if this situation applies for all the countries but at least for us for a lot of people they might think Chinese are people who don't care for others, who are just not being educated etc.

- 5r : during my stay in Italy, I have heard there are some discriminations towards my friends from Hong Kong I went with them to Italy but we are in different classes and they said that a teacher in their school said that the Chinese are like that they love money, I think some people will have the stereotypes that Chinese love money and they are selfish and...

- 5o : but if you say you are Chinese student maybe that is different they will not think that because Chinese student have good reputation.

- 5r : but they will say that your mathematics are so good, that is really a stereotype (laugh).

- 5o : yes that you can get good grade, good notes.

- 5p : yes but maybe they think you are a nerd.

- 5r : some people think they are hard working but some think they are timid , they don't voice out their opinion...

- 5? : And I heard also the case from the kindergarten where my sister is working that there is a German women teaching English, she once said in a class there is a little a student a little child who said that my mum eat spider I forgot snake snake and then the teacher said no wonder your mother comes from Mainland China I think that kind... (trichotomie)

- 5p : that is quite offensive.

- 5t : but they eat horse.

- 5o : yes foreigners think all the Chinese eat dogs, strange things, some do but not all the Chinese.

- 5t : it is the same how English see the Europeans.

- 5r : yes the French have also a reputation (laugh)

- 5o : American see the French and all the people see [...]

- 5r : it is like in I Hong Kong we have also some stereotypes towards the French especially the Parisian. Some people may think they are they are very rude and cool and cold and but there are also other people think the French are romantic.

- (laugh)

- 5p : we are all the same, wrong concept.

- 5p : after this year, mm, the study of this year I don't have a good feeling towards French.
- 5r : oh!
- 5o : your impression come from X (name of a teacher) and X (name of a teacher).
- 5p : only X (name of a teacher) I think.
- 5r : she said recording confidential

- 5p : actually from our teachers I mean from X (name of teacher) we can see what are, you know, what are stereotypes French is like.
- 5t : exactly.
- 5p : all the characteristics.
- 5r : **incarnation** of French stereotypes.
- 5p : maybe is not really that short but for the internal characters quite match.
- 5t : what do you mean quite short?
- 5p : is not short but not quite tall, he is okay height but I mean internal characters, those are the French stereotypes exactly.
- 5r : voila for example.
- 5o : if you see those characters that is not stereotypes that is real that is true
- 5p : I mean what we thought of French before, those characters are all on him, he displays everything.

- 5p : no, no, no, you know today X (name of a student) had a very good quote I think it is very very nice he said that X (name of teacher) requires, lives in his own world but the worst part is that he requires us to live in his own world.
- (laugh)
- 5r : you know we have the impression that the French way we have to do the French way.
- 5n : everyone like all of them.
- 5r : no adaptation.

- 5o : but I went to [...] last year and I met some foreign people and they said 'oh china is very safe' of course they are some pickpocket but they will just still your money they won't harm you , they won't kill you but if you go to other countries like...
- 5p : seriously?
- 5r : I don't think.
- 5o : like south of America or in Africa they will kill you first and then they rob you.
- 5r : people say also the same for Mainland China.
- 5p : it is about their weight their height actually yes because imagine how can a Chinese kill...
- 5o : a foreigner.
- 5p : if you fight with a foreigner you will lose it you will lose for sure.
- 5o : if you have a knife a weapon it is easy.
- 5r : because the Chinese law says that, how to say, you robe a person and you put the knife into (laugh), it is the same for death also, because you face the same accusation is he/she is dead, it not depends on rather is if she alive or not , so they would just, because if you are dead you won't talk about, you will not report to the police so they rather kill you.

- 5p : *Chinese is like, some Chinese are like that*, they would harm their own, I mean they would harm Chinese but they won't harm others because they don't have the guts , it's the problem.

-5o : can we talk about the culture of Hong Kong? Yes many people say Hong Kong is a cultural desert.

- 5? : desert?

-5? : I agree.

-5q : I think maybe it is because we have too many different culture, is it?

-5p : and people seldom read.

-5o : because I work in a bookstore there are very very few Chinese people

ANNEXE 3 : Extraits des transcriptions des groupes-centrés 3 et 6

1. Extraits de la transcription du groupe-centré 3

- 3b : but I have to say I think people in Paris enjoy more foreign cuisine like they really love Japanese things not only the cuisine.
- 3c : but I think most of the people in Europe most of the European fancy about Japanese cuisine I think .
- 3b : also Chinese Vietnamese, Thai everything in Paris. I think there are difference between big city and Paris and perhaps smallest one like Brest
- 3g : in fact the Asian food is very popular in Strasbourg and sometimes they don't tell the difference between and I think that the Chinese restaurant **shouldn't** sale the sushi **shouldn't** sale you know the spring roles and the Vietnam restaurant **should** sale the I don't know the thing in a traditional way and they don't know the difference they just like the food.
- 3c : yes it is kind of scared.

- 3a : but what do you mean they don't like people speaking English?
- 3g: for example...
- 3c : ...they discriminate.
- 3g : when I communicate with someone for example a sale men or sale women and they speak French very fast and some of the words **you don't** understand and you ask them what does it mean and they kind a like **don't** want to tell you and they kind of ignore you when you were there and yeah.

- 3d : yeah, Actually I have noticed something interesting that in Strasbourg actually the students they can not really speak good English at all because in the university all the time they keep in distance with Asian students because they know that when they want to communicate with the students maybe they have to speak up in English and they are a little bit afraid of it except for those who are really interested in English and they will come up to me or X [nom d'un autre étudiant] or exchange students and try to communicate with us in English because they say that they would like to improve their English so they come to talk with us.

- 3c : in fact is not that small yes it can still be called a city anyway but the people I don't know because they never speak English to me so I never know their English level but they said my English is good so that's well I can say anything so...

- 3g : I find very interesting when I live when I stay in the house of a French girl with all family and she asked her mum if her mum find her shoes where was her shoes and she asked in French "ou est mes chaussures?" Her mum didn't understand and the girl she asked in English "where are my shoes?" and her mother respond very quickly and she said that in the corner. It is very strange.
- 3d : maybe the mother is not French.
- 3g : no but the all family is French.

- 3b : and I have to say it really depends on the age of people like the older generation doesn't really like speaking English or actually they don't know how to speak English

but the young generation I don't know why but they just love foreign culture actually the US culture they really like it I have really no idea why.

- 3h : actually I notice something interesting when I was in the laundry I heard that someone was listening to Korean songs, but I was sure that was not a Korean, maybe French, I don't know. And also some people in science-po Rennes spoke Putonghua with me so I think they really love, I mean the people of the younger generation, really love the foreign cultures when compared with the older.

- 3g : in fact what I found between this two countries France and the Germany is that in fact the culture of both of this two countries come from Latin a mix of the Latin and the Greek culture but German the impression give me is that they are very macho and they are very masculine and the French they are very feminine and some yeah like a couple, like Germany is the husband and France is the wife.

(laugh)

- 3d : maybe for the appearance and I found that the French boys I think they are more similar with the Hong Kong boys that they are more skinny and maybe the height is shorter than the German people and they are much more skinnier than the German boys but for the girls it is actually the same yes.

- 3c : mm

- 3g : especially the German girls.

- 3h : it is ok for me 2 '*exposés*' per semester and then but one 20 m '*exposé*' and another one 10 m '*exposé*' so it was kind of hard for me during the week of '*exposé*' but then for the rest of my time is okay, it is kind of free and then in the examination the professors only ask me about Hong Kong so I did not have to study.

- 3c : (laugh) yeah

- 3d : because for me since it is just an exchange programme we don't have to count on the GPA so for this I felt much more relaxed handling the examination yeah but for the workload actually I feel line now in here is too much

- 3c : stressing '*insupportable*'

- 3g : in fact for me I prefer to study in France, because I find that the two system are very different because in France the teacher will tell you almost everything and the examination is all about the teacher said in the class but in Hong Kong almost everything we have to prepare for ourselves and the teacher they **just** say something very shallow and very easy, shallow it doesn't mean it doesn't have any negative points here, some basic things and if you want to pass the exam you have to read a lot in Hong Kong like but during this process maybe some of us will loose the directions and don't know what to do.

- 3b : I mean I understand every single words that my professors said when my classmates spoke I could never understand.

- 3g : Especially the girls the way they speak.
- 3h : Discrimination

- 3c : when thing I have to say when I walked across French people I don't know whether they are French or not but I just walked across them I always hear about "Chinois, Chinois, Cchinois" all the time

- 3b : yep 'partout les Chinois'

- 3g : 'partout les Chinois' is the first word I heard in France
(laugh)

- 3g : when I arrive in Lyon like I arrived in Lyon in the morning and in the afternoon I went out and the two French girls come came by and they said "oh, les Chinois ils sont partout" this is the first words I heard in France.

- 3c : oh! I never heard about it in Brest but I do hear 'Chinois' all the time

- 3h : they can't really distinguish, they say [...] I mean they say 'Thai'

- 3c : one time I was in England, I met a guy I don't know from northern country I don't remember he asked me the point of view about the relationship between Hong Kong and China and I have to do a presentation for...

- 3h : somebody from brazil asked me about this also and then we were talking about politics the all night.

- 3c : that time we are like arguing is more like a fight.

- 3h : I mean the, how do you say, the Brazilian? He said I think china is controlling the world it is like Hitler.

(laugh)

- 3g : this questions are very frequent, catch phrases, the first one is "Can you use Facebook in mainland China?" "Hong Kong?" The second one is "What's the relationship between china and Taiwan?" or someone will say "With Hong Kong". And the third one is "What do you think of the one child policy?"

- 3c : oh yes I heard a lot about this.

- 3h : actually someone asked me if I were the only child in my family but I said we have our own government in Hong Kong.

- 3c : they **don't** understand we do have two systems.

- 3a : sometimes I don't know what to say I am from china or I am from Hong Kong

- 3h : for some of the them is the same

3a : I mean some of them can distinguish sometimes I will say I am from Hong Kong and some people from the mainland they will say "what you are from china not from Hong Kong, Hong Kong is not a country"

- 3c : the Chinese they say that to you?

- 3a : yes some of them will.

- 3h : for my classmates they where ok with that but I told somebody , he is a French, I told him that I was from Hong Kong and the he asked "is it I Singapour?"

- 3a : they think it is in japan.

- 3b : I never had that situation but I will say I met a few French and I thought I could only be a passer by or a visitor even for how long I stay in France I would be a visitor like I can never be part of them.

- 3c : one thing The French people they know because , your case is weird because wherever I go everyone knows where Hong Kong is.
- 3a : there is a guy, I was going to Holland, and there were a guy from I can't remember where he came from he asked me if Hong Kong is bigger than England, I really think it was joking or something.

2. Extraits de la transcription du groupe-centré 6

- 6p : and they say " c'est pas possible".
- 6n : and they say " c'est comme ça".
- (laugh)
- 6n : and before we went there people always said France is like the number seven most efficiency country.
- 6p : number what?
- 6n : seven, the efficiency, or GPD or whatsoever, and so I thought despite their short working hours they will be doing something but I don't know because every time I have some problem and I find them they will just say 'it's not possible' and they would do nothing, like for a bank you have to make 'rendez-vous' before you can actually open an account or close your account and you have to have only one person your ' conseiller' to do your "dossier" and I think it's quite ridiculous because I don't think the teller are not capable to do so.
- 6p : actually despite the nice buildings and environment there it is actually a ridiculous country. (rire). If we are talking about your case in a bank, I don't understand why we can we cannot get money at the bank. Like when I go to counter I mean to the bank teller desk and I said "oh I want to get money" and they say, " no we couldn't treat money here".
- 6n : yes for me it's the same. But because in November we got the 'CAF' of October, but by end of the, at the end I am resealing the one in May so after I left my amount of June will arrive in July so I have gone already so they receive money and they claimed that they returned it to 'CAF' which I don't believe, and so I don't know why you're keeping my money.
- 6o : but I understand the problem of the 'CAF' because of the financial difficulties the government actually sack the in the 'CAF', especially the 'CAF' department, so there is a delay for the administration work. Actually on newspapers, they say they don't have enough people to deal with the jobs so actually I understand the delay. What surprised me actually is the, France is not as open as we imagined like in the society when we expect that equal complete equal in between, not complete but, almost complete equality between men and women actually they are not, for example, in well, it happens less in public institution but what I heard in private institutions if a men and a women doing the same job you don't get the same salary usually women get less paid, so that's what shocked me the most during my 'sejour en France', in France because their motto is equality fraternity you know so France is not as open as I imagined.
- 6n : does not surprised me because before we go to France we studied that already and it 's like in company would pay the penalty to employ more men than women in the company so that I knew that is just theory but not really in real life.

- 6s : for me what shocked me the most is the way of learning in school, (rire) in the class everyone would just take out their computer and copy exactly what the professor says, the professor **doesn't** provide any PowerPoint or notes but he or she is just reading from the notes that he has written before so I think it means nothing for the students to copy everything that the professor says in the class.

- 6p : you know the point is I think for the French students they can really analyse afterwards because they understand that's the point I mean for us we are just sitting there and try to copy.

-6q : or Asian because only Asian girls got robbed in our city.

- 6p : true.

- 6n : but I think is some kind of discrimination like when I was in...

- 6q : it is just because physically we look weak; it is not a discrimination I guess.

- 6n : I don't know because but it is just when I was in Nice or Cannes, I don't remember, just somewhere in South of France with my friends and just some guy in a car pass buy and just waving "oh Chinoise!," and like this, I am not sure if it's discrimination but ...

- 6s : no but I think they are friendly if I mean they wave like this.

- 6n : but in some aggressive way but I was like "okay", but they were cool with us so...

- 6n : but that's why I tell I am not from China.

- 6s : but I think in Lyon they are many many drivers waving like "oh Chinoise! Japonaise!" so...

- 6p : and then I know they are **really really** like they are bitches. I know before already. So actually the night before I **didn't** sleep at all I just clean my room for all night seriously because they are going to charge me I know and to the point in the morning like at 8 am I am really sure even if you lick it in the floor you won't have a single dust in your tongue and then finally at 9 that lady came so I show my room for her and then she was like looking around and then she said "oh it's not clean enough" and I said "where?" And she pointed at the wall and there are like a plastic surface and there are like finger prints and it 's hard to remove, okay, and she said "here are some finger prints you have to remove those stains" and I was like "okay fine" and she said "okay I will come around again like in half an hour, you have to clean it off of the walls" and I said "okay". **And I clean, clean, clean** and then she came again and she said "no" and then she walk around and she said "c'est pas trop mal" (laugh) and then she said "okay I will just only charge you 15 euros", like what the F..., "only one hour it is fine I will do that, okay fine" because at, actually I am going to faint anytime at that time already, I didn't sleep, and I said "okay whatever". My friend, like our classmate : X, and then actually he got charged for only 29 euros because he has one stain, not really a stain it is actually for the bed, he put like a black mark on it accidentally and then that girl that lady said "you have to pay for the all mattress" and then 29 euros.

- 6s : I think some of them are.

- 6n : he should have turned the mattress.

- 6p : but the point is : she didn't do that for other Europeans, like for the French they can go easily, I am sure that the French are more dirty than us, and then they can go easily, for the German they can go easily , but only for the Chinese maybe for the Asian, they would do it that's way.

- 6n : but then I was quite shocked when I met those European they actually know the situations of Hong Kong.
- 6p : what do you mean?
- 6n : Like Hong Kong is not like, we don't like to be treated as Chinese.
- 6p : you change the subject so fast.
- (laugh)
- 6s : no all of them I think.
- 6q : not all but
- 6p : but quite a lot
- 6q : yeah, but more than I thought
- 6q : I actually met an American who knows the history of Hong Kong and Macau, he said " it's so interesting! Don't you think?". I was like : "maybe".
- 6p : speaking of this I am so tired of the questions asked by them. Like every time I met a new friend there they would say " Hum, Hong Kong, so is it part of China?" and at first I was like really excited to chat, to explain and chat about this with them, and then after three or four times I was like "well, whatever, if you think it is easier to threat us as Chinese let it be (laugh) It is so tiring to explain every time because it can go for like 2 or 3 hours discussion so.

- 6p : one of my closest like yes one of my friend, actually ask me, ask us, like kidding, half kidding and say "oh do you eat dogs?" and we said "no, of course no", and actually at that time there is an other Chinese from Shanghai and then that girl is like "dogs, yes sometimes".
- (laugh)
- 6p : and then at that time because that girl's English is not really good, then I laughed and I told her "oh no they are not talking about other things, they are talking about dogs" I explain it in Chinese and she said : " yeah, dogs! We eat it sometimes" and then and then I stand few steps backward and then my friend French laughed and say "um so finally we found really there are some Chinese eating dogs".
- 6s : but not me.
- 6p : not me.
- 6o : and one time I was invited to a French friends' home to have dinner, and then she has one brother one sister. Her little brother actually asked her because he knows I am Chinese from Hong Kong, asked her if I spit on street or I scot on street. So it implies that in their mentality every Chinese will do this kind of things so quite annoying.
- 6s : so what did you, what did you reply?
- 6o : no my friend replied it for me, " of course not!"
- 6s : but I think most of the French people, oh especially the students in schools, they don't bother to talk to us I mean , the Asian face, and they are not very interested in China or something.
- 6q : I think they are interested in Japanese or Korean but not Chinese.
- 6p : yeah
- 6s : especially Japanese.

- 6p : here is one time I hangout with a friend like two of us and we said "oh let's have dinner at 7 of something" but we were together already at 4 and she said "oh we have nothing to do let's grab a drink" and I said "okay, why not", and we went to a bar and we chat for long so we had a big really a big glass of beer already, and then we walked out and then at that time it was like before 6, and she said " oh we have

nothing to do let's grab a another drink" and before dinner I was already half drunk (laugh).

- 6n : my friend told me that's once she saw some some African maybe, taking drugs there.

- 6p : she's not scared?

- 6n : you know she was actually quite interested in that and she, I think she observed the thing for like 2 or 3 stations, and then she started to realize that after they took the drug they may go massive then she left [...]

- 6p : I bought the pass in my city. Actually something interesting to share, the people who check they don't wear uniform, but the stupid point, they wear uniform so everyone knows you are going to check my ticket so of course I am going to buy it right. And then when they appeared at the station they will jut stand the front of the bus and they will great you "bonjour, bonjour" and then everyone gets out of the bus and they will check with the bus driver and sign a paper, something, I don't know, and they will just leave.

- 6s : no it is not possible in my city.

- 6p : because you are close to Germany again.

- 6s : they always check. And even when I passed the border to Germany and they check and I didn't bring my passport and they asked "where do you live?" and "what do you do?" and it would be fine.

- 6n : no but it is risky to pretend to be Japanese. Because I guy came to me and I didn't bother and I didn't talk much and then he asked where I came from, and I didn't want tot tell the truth so I said from japan and that's when he started to speak in Japanese.

Vers des compétences interculturelles, construction de l'Est et de l'Ouest ? Un exemple de recherche à Hong-Kong sur les compétences interculturelles en mobilité académique.

De nombreux chercheurs ont déjà souligné l'importance de préparer les étudiants à la mobilité académique (Abdallah-Pretceille, 2003 ; Jackson, 2013) notamment pour faire face à l'ère hypermoderne actuelle (Aubert, 2004). Par ailleurs, les diverses terminologies de référence en ce qui concerne le nouveau paradigme des mobilités (Urry, 2007) et le concept de compétence interculturelle, justifient ce travail de doctorat. Le cadre théorique sur lequel nous nous appuyons est l'« interculturalité renouvelée » (Dervin, 2012). Les compétences interculturelles sont ainsi définies en tant que distance performée vis-à-vis des discours sur l'Autre qui émergent pendant les rencontres. Six groupes-centrés ont été organisés pour deux groupes de participant (étudiant dans un Institut d'Études Supérieures à Hong-Kong) et une formation, pré-mobilité académique à l'interculturalité renouvelée, a été mise en place afin d'en analyser l'impact sur le discours des participants. Les théories de l'énonciation et l'approche du dialogisme ont été les apports méthodologiques qui nous ont permis d'observer les voix rapportées et leurs concrétisations prosodiques dans le discours des participants (Martin & White, 2005) avant et après l'expérience de mobilité. Nous nous sommes efforcés d'observer dans le discours des participants l'espace dialogique disponible à la rencontre et à la reconnaissance de la voix de l'Autre. Si les résultats semblent indiquer une augmentation du nombre de voix rapportées dans le discours des participants, suite à la mobilité académique, d'autres mises en place de recherches semblent nécessaires afin d'étudier l'impact d'une préparation pré-mobilité sur l'hétéroglossie.

Mots clés : mobilité académique, compétence interculturelle – préparation pré-mobilité – analyse du discours – théories de l'énonciation

UNIVERSITÉ SORBONNE NOUVELLE – PARIS 3

ED 268 – Langage et langues : description, théorisation, transmission

UNIVERSITÉ de TURKU – FINLANDE

Études Françaises