

Comportements transculturels, production translangagière et réflexion didactique

Claire Chaplier (EFTS/Université Toulouse Jean-Jaurès, Université Toulouse 3) et Jean-Paul Narcy-Combes (DILTEC, Sorbonne nouvelle- Paris 3)

Introduction

A l'ère de la mondialisation des échanges (humains et ou (im)matériels), le champ de la didactique des langues connaît de profondes transformations à travers des mutations géopolitiques qui influencent la place des langues dans leur évolutions politiques, sociales, culturelles, identitaires, économiques voire religieuses. Une conséquence, le plurilinguisme prend sa place, longtemps usurpée par le monolinguisme, ce qui implique des modifications profondes dans les dispositifs d'apprentissage des langues dont il convient de mieux comprendre les enjeux.

Les recherches tant en sociolinguistique qu'en psycholinguistique ou en acquisition des langues se sont de ce fait intéressées à la compétence plurilingue et progressivement le concept de *translanguaging* a pris forme (Wei, 2018). Néanmoins, la réflexion neurocognitive nous conduit à postuler qu'en amont du *translanguaging*, il existe *des processus* qui l'expliquent.

Le but de notre réflexion est de mieux comprendre l'élaboration de dispositifs d'enseignement-apprentissage des langues dans des contextes pluriels. En effet, si la construction des individus est plurielle et dynamique, il est essentiel de la comprendre et de la respecter afin que les jeux émotionnels ne contrecarrent pas le développement langagier et pluriculturel de chacun.

I Plurilinguisme et cultures, effets de la mondialisation

1. Un monde multilingue et multiculturel ; des individus plurilingues et pluriculturels

« Les chercheurs ont pris conscience que les situations plurilingues sont plus fréquentes que les situations monolingues » (M.-F. Narcy-Combes *et al.*, 2019, p. 101). Cette situation a des conséquences didactiques et remet en cause la doxa monolingue (*Ibid.*, p.113).

Le plurilinguisme est la capacité individuelle de pouvoir communiquer dans plusieurs langues en sachant adapter leur utilisation aux situations rencontrées » langues de son répertoire à employer et à apprendre, seul ou par un enseignement, plus d'une langue » (Joeffrion & M.-F. Narcy-Combes, 2018, p. 10). Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) en fait une compétence plurilingue et pluriculturelle qui désigne « une compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures » (2001, p. 129).

Même si le discours institutionnel prône de plus en plus une prise en compte de la diversité linguistique et culturelle dans l'éducation, le monolinguisme scolaire constitue la base idéologique de l'approche de la langue dans les programmes scolaires (Bertucci & Corblin, 2004, p. 6) et s'inscrit donc en contradiction avec le plurilinguisme des individus.

2. Intérêts de la compréhension et de la prise en compte du pluri/culturalisme/linguisme d'un point de vue psycholinguistique et didactique

La recherche en psycholinguistique a montré que les plurilingues développent une compétence particulière qui est autre que l'addition de la même compétence pour chaque langue (Cummins, 1991). Les avantages cognitifs qui en résultent, selon les études déjà anciennes, comprennent une vision du monde plus riche, une communication plus adaptée aux contextes, et de meilleures performances cognitives et académiques (Mohanty, 1994).

Depuis le travail pionnier de Weinreich (1953), de nombreux concepts ont été utilisés : interlangue, *language shift*, *code switching*, *code mixing*, *translanguaging*... (Franceschini, 2018, p. 23). Selon Franceschini (2018), l'utilisation de ces termes, à part *translanguaging* sans doute, implique qu'il existe « des langues bien délimitées, que l'on peut passer de l'une à l'autre, que l'on peut attribuer clairement une expression à l'une ou l'autre langue » (*Ibid.*) et donc on vient à la question de la définition du terme « langue » : la langue est considérée comme système ou variation.

En réalité, la manière de s'approprier une langue est complexe, qu'elle soit spontanée ou guidée. L'appropriation combine le vécu personnel, les attitudes envers les communautés, le contexte social dans lequel vivaient les personnes, aux rapports de force, aux événements de la biographie (*Ibid.* p.25). La part de l'expérience de l'individu est importante. Par exemple, lorsqu'un individu raconte son histoire¹, « la façon de raconter porte la trace de tous les contacts et interactions qu'il a eus au cours de la vie avec des personnes et des groupes au sein d'une société » (*Ibid.* p.26). Ces phénomènes nous amène à nous tourner vers le *translanguaging*.

2. Le construit de *translanguaging*

Le construit de *translanguaging* permet de revisiter le pluri/multilinguisme. On doit ce terme à Williams (1996) qui se référait à une pratique pédagogique dans les écoles bilingues galloises où l'input est proposé dans une langue tandis que la tâche est réalisée dans une autre. Selon Wei (2018), le *translanguaging* pourrait être un terme global, hyperonyme, pour regrouper les pratiques multilingues et multimodales, remplaçant des termes tels que *code-switching*, *code-mixing*, *code-meshing* et *crossing*.

Dans ce sens, García (2009) décrit le *translanguaging* comme un ensemble de processus qui englobe de multiples pratiques discursives et qui est la norme dans les communautés multilingues. Wei (2017) y inclut l'ensemble des performances linguistiques des locuteurs plurilingues grâce auxquelles ils dépassent leurs limites dans les codes qu'ils utilisent par un jeu d'alternance. Cette combinaison des structures et des formes permet d'exprimer messages, valeurs et identités et préciser les relations. Néanmoins, il existe des discours monocodes qui reflètent une pluralité culturelle en amont (nous restons au niveau du discours dans la façon dont Wei décrit le *translanguaging* qui exprime quelque chose qui est en amont).

II Le *transculturating* explique le *translanguaging*

Nous nous sommes arrêtés sur le parallélisme entre le construit de *translanguaging* (production translangagière pour nous) et ce que certains appellent *transculturating* (comportements transculturels pour nous). Pour clarifier notre propos, revenons d'abord sur la notion de culture et d'interculturel ainsi que sur la question de l'identité.

1. Culture, interculturel et identité

¹au cours d'une autobiographique langagière.

Selon Dervin et Tournebise (2012), les recherches sur l'interculturel se situent dans un champ politisé, « hyperdisciplinaire » scientifique et idéologique où se traitent des concepts importants tels que les cultures et l'identité (Holliday, 2011). Selon Dervin (2012), entre autres, il existe une approche renouvelée du concept, qui propose « un interculturel sans culture » ou bien « un interculturel liquide ».

Descola (2005) nous rappelle que l'ethnologie remet en cause la notion de culture monolithique. Dans les approches dites culturalistes de l'interculturel, l'individu disparaît au profit d'éléments culturels « extérieurs ». Son identité devient alors « solide » (Bauman, 2004 ; Chauvier, 2011). Dervin (2011) montre que se développe actuellement une approche « molle » qui positionne l'individu au centre des analyses mais ne prête pas toujours attention au caractère intersubjectif des rencontres et de la co-construction de ce qui est dit, fait, mis en scène, dans le contexte de l'interaction. Bensa (2010, p.79) avance même qu'« il n'y a pas de différence culturelle, il y a des différences d'histoire qui portent sur le type de ressources que les acteurs mobilisent ici et là-bas ». Le caractère intersubjectif des rencontres déclenche un processus de transformation qui ne correspond pas à une culture unique et figée.

Les approches constructivistes et postmodernes soulignent que l'individu contemporain est avant tout un « programmateur culturel » plutôt qu'un « membre d'une culture » (Lull, 2000, p. 268). Ainsi, pour Abdallah-Preteceille (2003, p. 15), « chaque individu a la possibilité de s'exprimer et d'agir en s'appuyant non seulement sur des codes d'appartenance mais aussi sur des codes de référence librement choisis ».

2. Notre passage du *translanguaging* au *transculturating*

Moore (2010, p. 322) se place au niveau de l'expérience dans un cadre qui conduit à reconstruire ce qui est issu du discours, presque au niveau des comportements. Selon elle :

multilingual children creatively appropriate Chinese script, English and French for three purposes: (a) to gain voice and expertise; (b) to mediate their experience of migration and mobility; and (c) to reconstruct knowledge and negotiate new and multiple identities in their various socio-cultural settings, including both French and Chinese schools, families, local communities and the larger Anglophone society in Vancouver.

On passe ainsi du champ du langage à ce qui déclenche l'interaction langagière. Xue (2016) dans son travail de thèse a mis l'accent sur l'importance de l'action et nous a fait réfléchir sur l'identité et la façon dont nos (inter)actions la façonnent dans des contextes multiples. Notre identité plurielle nous amène à agir ou réagir de façon plus ou moins consciente, en fonction de conditionnements également pluriels qui déclencheront des interactions langagières qui refléteront notre pluralité tant culturelle que langagière. Notre hypothèse est qu'on ne peut comprendre ce qui se passe au niveau du plurilinguisme sans comprendre ce qui se passe au niveau du fonctionnement des individus.

3. Fonctionnement de l'individu en contextes pluriels

Notre réflexion théorique sur la cognition et la personnalité dans un environnement pluriculturel nous a sensibilisés au rôle de la théorie de l'esprit, ou compréhension sociale (Berthoz, 2015) que notre domaine mentionne peu. Il s'agit de la capacité à attribuer à autrui des intentions, des croyances, des désirs ou des représentations mentales, ce qui nous permet de prédire, d'anticiper et d'interpréter, avec plus ou moins de justesse, le comportement ou l'action de nos pairs dans une situation donnée. Elle permet la régulation des conduites et le

déroulement des interactions sociales et certains parlent de cognition sociale qui mobilise un ensemble de processus mentaux tels la perception de soi et des autres et l'utilisation des connaissances sur les règles régissant les interactions interpersonnelles pour décoder le monde social (Berthoz, 2015).

La thèse de White (2018) a ouvert un débat qui nous a conduit à affiner notre compréhension de la façon dont les individus gèrent leurs rencontres avec autrui et nous a amenés à postuler qu'il convient d'aller au-delà du langage : toute production translangagière révèle des processus internes qui précèdent l'organisation du discours qui en est une conséquence et les circonstances déterminent l'activation du ou des codes (Grosjean, 2008). Nous nous situons au niveau du vécu où le discours véhicule des expériences multiples qui l'expliquent et nous avançons que les individus gèrent leur discours et leurs comportements d'une façon qui révèle leur complexité individuelle et, de ce fait, culturelle. Le *transculturating* serait au niveau de ce qui nous conduit à interpréter les événements et à y (ré)agir, au niveau donc de la « pensée » mais aussi de ce qui est moins conscient que cette pensée. Le *translanguaging* serait au niveau de la production du discours, de la mise en forme de cette pensée en fonction de la situation et des hypothèses plus ou moins conscientes que nous faisons sur ce que nos interlocuteurs sont en mesure de comprendre.

Sur ce plan, Baena (2006) s'arrête sur les effets de vécus pluriculturels sur les comportements et les pensées, ce qui la conduit à une analyse transculturelle pour comprendre les dimensions dynamiques de la conscience. Dervin (2011), quant à lui, décrit des couples biculturels et remet en cause les stéréotypes analytiques des identités et des cultures, en montrant que les comportements, ainsi que les discours sur les langues, les identités et les cultures, sont des constructions instables liées à l'instant. Les comportements transculturels (Baena, 2006) expliquent les productions translangagières et les vécus transculturels peuvent susciter des conflits personnels comme le confirment les recherches en psychologie transculturelle clinique (Moro, 2010). Comprendre revient à observer de façon intégrée les schèmes, les comportements et les pratiques langagières des individus en conjonction avec tout un ensemble de facteurs socio-émotionnels, sociopolitiques et idéologiques. Leurs origines peuvent être multiples pour chacun des items, et certainement différente pour chaque élément, mais elles sont liées au vécu de l'individu, à son ressenti, et à la façon dont son ressenti l'a amené à modifier ses comportements et son discours, et sans doute aussi aux environnements qu'il a connus (ce que certains appellent les cultures qu'il a fréquentées). Il conviendrait de mieux comprendre cela.

Les études et les données de Baena (2006) et de Dervin (2011) confirment la suggestion méthodologique de Bensa de « s'affranchir de l'idée absurde d'une adhésion pleine et entière des acteurs à leur propre monde » (Bensa, 2010, p. 36-37). Suite à Dervin, nous avançons que : les individus vivent des expériences pluriculturelles mais réagissent transculturellement, c'est-à-dire que leurs comportements sont en quelques sortes métissés en fonction de leurs émotions et de leurs interprétations des situations.

4. Réflexion sur ce qui déclenche les comportements

Une approche récente de la compréhension du comportement humain s'est tournée vers la théorie de la complexité pour trouver des explications au comportement humain (cf. Larsen-Freeman & Cameron, 2008). Notre comportement est largement déterminé par des processus automatiques et inconscients, et non par notre délibération consciente (ex. Bargh & Williams, 2006). Les individus fonctionnent par conflit pour le choix d'un comportement adapté entre système rationnel (récent) et système émotionnel (ancien, universel mais dont l'expression diffère selon les environnements) (Eagleman, 2012). Dans la perspective où nous nous

plaçons (Al-Hoorie, 2014), la perception émerge suite à un ou plusieurs stimuli, émis par l'environnement, traités à travers des règles bayésiennes nécessitant un traitement sensoriel et une connaissance a priori. Une réaction en résultera, motivée par une fonction gain/ perte liée des attracteurs (ou à des répulseurs) dont le poids dépendra du but à atteindre. Un attracteur « *represents the state(s) or pattern(s) toward which a system is drawn* » (Bybee & Beckner, 2015, p. 183). Selon Lorenz (1993, p. 39-41), dans les systèmes dynamiques, certains *patterns* tendent à se répéter, alors que ce n'est pas le cas pour d'autres. Le concept d'attracteur peut être étendu théoriquement - la notion d'attracteur est complétée par un mécanisme de distanciation des points d'ancrage passés que l'on peut qualifier de « répulseur » (Valsiner, 2005, p. 1). L(a non-)action ainsi produite pourra avoir un impact sur l'environnement lui-même à travers ses interactions avec l'acteur. Notre motivation est conditionnée (Al Hoorie, 2014), il serait intéressant de comprendre ce conditionnement qui nous conduit à nous tourner vers le construit d'agentivité. « La théorie de la complexité soulève des questions intéressantes concernant l'agentivité et la capacité de l'individu à exercer son libre arbitre en choisissant son comportement » (*Ibid.*, p. 56). Toutefois, il semble important de dissocier la notion d'agentivité qui appelle à une forme de recul et donc de prise de conscience de celle d'intentionnalité qui réfère davantage à un processus inconscient (Al-Hoorie, 2014). Le recul et la force, la direction et l'intention des changements auxquels il conduit, sont indexés sur l'investissement, les intérêts et les buts de l'individu : c'est sans doute ce jeu complexe que nous appelons motivation. Selon Al-Hoorie (2014, p. 60), le rôle de la conscience est avant tout indirect et déconnecté (*offline*) de l'action. Les pensées conscientes ne sont pas à l'origine des intentions (*motivations*) mais elles interagissent avec les intentions existantes. Comme la prise de conscience des actions arrive après leur déclenchement, le changement consistera à ne pas poursuivre une action déclenchée, ou à réprimer la pulsion qui la déclenchera. Al Hoorie parle de « *free won't* (2014, p. 62). Le recul nous rend libre de ne pas faire ce que notre conditionnement nous conduirait à faire : l'agentivité représente notre capacité à résister aux automatismes (*unconscious impulse*), à faire une sélection parmi les automatismes en compétition ou à poursuivre consciemment une action en cours. S'arrêter sur elle nous paraît plus utile que de se focaliser sur le construit plus évanescent de motivation.

Dans notre perspective didactique, l'apprenant est forcément le centre du dispositif puisque sa biographie personnelle et langagière impactera forcément sa capacité d'agentivité. Aussi, dans ce cadre, deux niveaux sont repérables : celui de l'automaticité qui correspond aux réponses dans l'action où une intentionnalité, résultant du calcul bayésien d'un résultat propice, serait le déclencheur de l'action.

Deux points semblent alors importants dans la possibilité d'une agentivité : 1) l'individu croit dans l'existence d'une libre volonté (*free will*) et, 2) il peut prendre du recul sur les facteurs qui influencent ses comportements. Dans cette perspective, la conscience est vue comme une propriété, émergente du fonctionnement neurocognitif, qui a une influence descendante (*top-down*) sur les comportements. La nature émergente de la conscience (*consciousness*) permet à chacun d'exercer une agentivité en recyclant et en reconditionnant sa connaissance du système afin de redéfinir les contours de ce système et de changer sa trajectoire (Al-Hoorie, 2014, p. 64). Nous ne sommes pas les produits passifs de l'environnement ou des forces extérieures. Dans chaque environnement culturel et en fonction des réactions de chaque individu, il existe pour lui des attracteurs (ce que le contexte social et culturel ou l'expérience conduit à faire) et des répulseurs (ce qui ne fait pas partie de cette norme culturelle et sociale mais aussi ce qui a fait mal à un moment ou un autre, ou ne convient plus). La force, la direction et l'intentionnalité des changements causés par le jeu des attracteurs et des répulseurs en fonction des situations sont indexés sur l'investissement, les intérêts et les buts de l'individu. Il est à noter que cette directionnalité est toujours le résultat de réflexes

conditionnés mais qu'une agentivité permettra l'exercice d'une transformation nécessaire (voir plus haut).

Le jeu des attracteurs et répulseurs est la conjonction du relationnel et de l'émotionnel et une rencontre avec l'autre permet d'entrevoir des individus comme une sorte de double. La rencontre intellectuelle peut avoir lieu en présence d'un médiateur comme l'enseignant, de médiateurs comme des textes littéraires qui sont aussi des attracteurs, et permettent le recul sur sa propre culture avec très souvent en arrière-plan une dimension familiale forte (ex. pour les filles dans certaines cultures) qui joue un rôle de balancier avant de s'effacer du moins du discours, les comportements étant au premier plan car moins soumis au contrôle de l'individu.

5. Approche transdisciplinaire et complexité

Nous sommes face à un construit qui implique de nous engager dans une approche transdisciplinaire (ex. *Douglas Fir Group*, 2016) en raison de la complexité à la fois des individus et de la situation contemporaine. En effet, cette posture cherche à aller au-delà des disciplines pour aboutir à une vision de l'humain dans sa globalité et inscrit dans le monde. Nous sommes convaincus que la construction des individus est complexe et dynamique et pensons qu'il importe de la comprendre et de la respecter afin que les jeux émotionnels ne contrecarrent pas le développement langagier et cognitif pluriculturel de chacun.

Selon Marie Rose Moro, l'interculturel et le transculturel font partie d'un même processus visant à développer des compétences qui « peuvent permettre de faire reculer les craintes, d'engager un travail de reconnaissance mutuelle et in fine de promouvoir le respect de chacun » (Moro, 2012, p. 168). Selon elle, le premier terme exprime le besoin d'un dialogue entre les groupes culturels, entre les langues, entre les histoires pour vivre ensemble. Le second définit, pourrait-on dire, l'étape suivante d'un même processus : ce dialogue permet d'exprimer les différences tout en les dépassant au sein d'une communauté partagée, transculturelle, où on construit ensemble, à partir de la reconnaissance de la différence (*Ibid.*).

Comme le concept d'interculturalité et les recherches en éducation interculturelle ne tiennent pas compte des éléments de la structuration psychique des individus (Abdallah-Preteuille, 1999), nous avons éprouvé le besoin de mieux comprendre ce que la transculturalité pouvait apporter à notre réflexion et à nos pratiques pédagogiques. Notre objectif étant que notre compréhension affinée de ce qui se passe chez les apprenants nous permettra de mieux les accompagner dans leur rencontre d'autres environnements culturels et langagiers.

III Exemples de recherche

1. Mise en place méthodologique

Nous étions conscients qu'il ne serait pas facile d'accéder à la complexité comportementale qui est liée à l'histoire des individus et que comprendre les phénomènes de *transculturating* ne pourrait relever que d'une approche qualitative qui ne permettrait aucune généralisation. Dans un premier temps nous avons choisi de :

- (1) mener des entretiens de groupe focalisé (*focus group*) où les individus seraient observés dans des échanges sur des sujets conduisant à des controverses ;
- (2) d'analyser des productions collaboratives d'étudiants qui révélaient leurs réactions à des productions vidéo issues d'environnements culturels étrangers ;
- (3) de faire suivre ces entretiens par des entretiens individuels d'autoconfrontation dans la mesure du possible, pour voir comment les individus considèrent leurs comportements, leurs

discours, les conflits, et si ce qu'ils en disent reflètent la pluralité et la complexité des contacts et des situations culturels qu'ils ont vécus.

2. Recherches en contextes marocains et sri-lankais

Pour expliciter notre position, nous nous appuyons sur les résultats de trois recherches dont les résultats se complètent :

- Un groupe focalisé à l'université Chouaib Doukkali, El Jadida – Maroc,
- L'analyse d'écrits publiés sur un blog suite à des visionnements de vidéos publicitaires françaises par des étudiants marocains de l'Université Ibn Tofail, Kenitra - Maroc.
- Des groupes focalisés suivis d'entretiens d'autoconfrontation avec des étudiantes et étudiants sri-lankais des universités de Sri Jayawardenapura et de Kelaniya au Sri Lanka pour étudier les phénomènes transculturels et translangagiers dans la société sri-lankaise, et leurs effets dans le système éducatif.

2.1. Université Chouaib Doukkali, El Jadida

2.1.1. Organisation

En mars 2018, un groupe focalisé a été mis en place. Son objectif était de faire émerger des comportements et du discours sur des sujets complexes et sources de controverses pour déterminer l'origine culturelle des dire et des comportements.

Sept étudiant(e)s de Master 1 d'Etudes interculturelles de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines ont été réunis : cinq femmes, et deux hommes. Deux d'entre eux n'étaient pas marocains, mais un homme, originaire des Comores était musulman, quant à une femme, originaire du Congo, elle était chrétienne. Une seule des participantes marocaines ne portait pas de foulard.

2.1.2. Thèmes

Il nous paraissait important que chacun de ces thèmes soit à la fois susceptible de controverses tout en ayant une grande valeur sociale. Ont été abordés plus ou moins longuement :

- Démocratie
- Liberté
- Egalité des sexes : les positions témoignent que les contacts culturels ont modifié les ressentis sur ces points.
- Enseignement
- La langue/ rapport langue culture : certains soutiennent l'idée qu'une langue puisse s'apprendre sans référence à la culture, il serait intéressant de déterminer si cette position révèle un besoin de protection de la culture du/des pays qui la parlent.
- Culture nationale
- Le français/ francophonie : ce thème a conduit à aborder la question de l'amazigh sur lequel les positions de Marocains du groupe sont contrastées. On voit que le pluriculturalisme est perçu comme une source de conflit. Pour certains participants, l'apport de la France tel

qu'il est vu (la France des valeurs démocratiques) est en contradiction avec la colonisation. Ce thème a conduit à parler de la mondialisation. A nouveau, l'étudiant comorien a révélé une grande méfiance des occidentaux.

2.1.3. Analyse du groupe focalisé

Ce groupe focalisé avait un objectif exploratoire et ses limites sont donc également des enseignements. Les organisateurs auraient aimé un équilibre entre les participants marocains et étrangers avec un nombre équivalent d'étudiants issus de pays africains officiellement francophones. La présence d'étudiants européens aurait également enrichi les débats.

Des groupes focalisés en visioconférences seraient plus propices, mais ils sont encore plus difficiles à mettre en place car une confrontation est nécessaire.

En ce qui concerne les thèmes, il se peut qu'ils n'aient pas été assez sujet à controverse. Ils ne suscitaient plus de réactions émotionnelles fortes chez des étudiants de Master 1 en études interculturelles. D'autres thèmes auraient pu le faire, mais auraient exigé beaucoup de l'animatrice (vie de couple homosexuel et hétérosexuel, terrorisme, printemps arabe, rôle et places des personnes âgées, etc.). L'expérience sri-lankaise a pris cela en compte.

Les propos n'indiquent pas ce qui conduit chacun à s'exprimer de cette façon. Une auto-confrontation individuelle avec des questions sur la façon dont le participant explique sa position mettrait plus en relief les différentes influences culturelles auxquelles il a été soumis et la façon dont ses différences sont résolues. En effet, la personne la plus résolument féministe du groupe était une étudiante marocaine qui portait un foulard.

Cette première expérience nous a confortés dans le sentiment qu'il ne serait pas facile d'accéder à la complexité de la construction culturelle qui est liée à l'histoire des individus et le grand intérêt de ce groupe focalisé était de nous montrer les limites d'une approche qui dépendrait d'un seul outil de recueil des données.

2.1.4. Des pistes pour la recherche

Comprendre les phénomènes de comportement transculturel sera donc complexe et ne pourra relever que d'une approche qualitative qui ne permettra aucune généralisation.

À ce stade de la réflexion, nous avançons l'opportunité de mettre en place des études de cas, où :

1. Les individus, avec leur accord, seront observés dans diverses situations.
2. Des entretiens avec eux seront mis en place.
3. Enfin, des séances d'auto-confrontation permettront de confronter les comportements et les discours.

2.2. Université Ibn Tofail, Kenitra : enjeux d'un atelier de co-écriture littéraire en ligne

Notre réflexion s'appuie ici sur une étude de la co-construction de ressources où se déploient des comportements transculturels. Les apprenants sont amenés à produire une histoire en sélectionnant des ressources littéraires et audiovisuelles.

Nous avons noté en quoi la constitution du corpus et la production révèlent les origines culturelles diverses des éléments et la façon tout aussi diverse dont chacun exploite ces éléments et en négocie l'emploi dans la production.

Nous relevons différentes instances qui interagissent dans le comportement et donc dans la production des apprenants. Il s'agit d'instances imposées par les circonstances de l'activité virtuelle de lecture de différents supports et d'écriture en langue française ancrée dans un quotidien marocain. Le côtoiement de différents environnements culturels qu'ils soient immédiats (Maroc), intermédiaires (cyberculture) ou étrangers (France) fait jaillir des comportements ajustés en fonction du contexte oscillant entre protection et investissement (jeu des attracteurs et des répulseurs, voir point 4).

La nature du support déclencheur de l'activité, à savoir le *storytelling*, enrôle l'apprenant dans des expériences de l'altérité mettant à l'épreuve l'empathie du récepteur. Il s'agit en effet d'un nouveau genre publicitaire qui n'est pas encore exploité dans les environnements culturels immédiats de l'apprenant dont la visée, qu'elle soit commerciale ou de sensibilisation, s'appuie sur un récit. Pour constituer une base de données (ressources audiovisuelles), les apprenants ont proposé des communications narratives françaises mais aussi américaines, espagnoles, italiennes, chinoises, etc.

Le choix du support témoigne parfois d'un comportement transculturel mais la majorité des propositions attestent d'une attitude de protection (répulseurs, voir point 4). Chaque apprenant doit rédiger le commentaire d'une vidéo de son choix. Des apprenants contournent les sujets délicats ou tabous et d'autres les abordent en tant qu'éléments relevant du quotidien, du vécu ou des préoccupations humaines en négligeant les aspects perturbants pour lui (répulseurs).

Les comportements langagiers entre protection et investissement

Même au niveau du commentaire, l'interprétation a l'environnement culturel immédiat comme cadre de référence : la symbolique du papillon qui insinue l'agilité et l'habileté de la danseuse dans une communication narrative est interprétée en tant que symbole d'émancipation féminine, la fête du jour de l'An et ses traditions culinaires, sujet principal d'un *storytelling*, est « évité » ou ignoré en faveur d'un détail : la valeur des parents.

Il est des cas où les apprenants sont obligés de réagir à un support notamment le cas pour le *storytelling* déclencheur de l'activité dont le thème est le don d'organes ; un des sujets de débat dans leur contexte immédiat. Si certains ont exprimé leur adhésion au don en tant qu'acte humain, d'autres ont adopté des stratégies d'évitement comme la paraphrase non empathique. Plusieurs réponses n'obéissent pas ainsi au principe de la pertinence du point de vue du tuteur alors qu'elles répondent à la norme académique du point de vue de l'apprenant selon ses habitudes de réception et d'analyse ; ils adaptent ainsi leur production à son contexte de production sans pour autant s'opposer à des composantes de cette situation.

La co-production ou la co-construction des barrières, vers un assouplissement des comportements

La phase de co-production de récits littéraires en groupes formés d'une manière aléatoire par la plateforme est caractérisée par des comportements adaptatifs aux circonstances de l'activité en termes de facteurs humains mais aussi temporel. La phase de négociation des thèmes, des personnages est une mise en relief d'une pluralité culturelle génératrice de rapports conflictuels. Des précautions liées à l'image projetée par l'apprenant sont des facteurs de création sous contrainte. Un groupe a épuisé le temps de l'activité dans la négociation de l'identité d'un personnage pédophile. Ces moments de conflits se résolvent par des comportements et ainsi des productions langagières dominés par des instances relevant des

environnements culturels immédiats (besoin de confrontation avec des individus issus d'un environnement différent).

L'intervention de la tutrice a, en partie, permis cette confrontation. La production langagière reflète un assouplissement du comportement initial et un engagement d'une réflexion outillée vers un comportement transculturel qui s'est manifesté dans les forums de débats sur les publications.

Nous concluons que les supports audiovisuels publicitaires utilisés dans la stimulation de l'empathie sensible, la libération de la parole et le développement langagier opèrent d'une manière complexe sur les apprenants qui les appréhendent selon des critères de réception d'ordre socioculturel. La majorité des participants demeure au stade de la protection et cherche toujours à se conformer à une norme sociale ou institutionnelle en opérant des choix de ressources ou en procédant à leur commentaire (jeu des attracteurs). L'intervention de la tutrice peut les amener à avoir un regard différent et réorganiser, au moins intellectuellement ce qui est attracteur et ce qui répulseur. Le dispositif actuel ne suffit pas pour développer des phénomènes transculturels et le recul par rapport à ceux-ci car il ne favorise pas la confrontation à d'autres comportements et ne s'inscrit pas de la durée. Il s'appuie trop sur les apprenants eux-mêmes et non sur leur besoin de se lier à d'autres. Il faut du temps pour changer les points de vue et les comportements (encore faut-il que les participants y soient disposés).

2.3. Universités de Sri Jayawardenapura et de Kelaniya : phénomènes translangagiers et transculturels

Notre hypothèse est que les comportements transculturels expliquent les productions translangagières. Dans ces expériences, nous avons observé les comportements transculturels, c'est-à-dire le niveau de ce qui conduit à interpréter les événements et à y (ré)agir, au niveau donc de la « pensée » (donc conscient) mais aussi de ce qui est moins conscient que cette pensée, et ce par le biais des entretiens d'autoconfrontation, au cours duquel l'individu construit un certain recul sur les facteurs qui influencent ses comportements.

Dans le cadre où nous nous situons, il importe de relever de quelle façon la motivation est conditionnée. Sont pris en compte les expériences antérieures culturelles et émotionnelles - voyages, études, émissions culturelles, relation familiale- qui pourront expliquer le comportement adopté, les termes d'attracteurs et des répulseurs seront utilisés, ici aussi, pour expliquer les origines de ce comportement (voir point 4). Il est utile (1) de mettre en relief la fonction d'évaluation non consciente qui dirige l'intentionnalité (non consciente) en termes de gain et de perte : comportement effectué et (2) de noter si une forme de recul / prise de conscience est apparue (cf. notion d'agentivité).

2.3.1. Méthodologie adoptée dans ce travail particulier

Deux méthodes qualitatives ont été envisagées : deux discussions de groupes focalisés suivies d'entretiens d'auto-confrontation. Le groupe était constitué d'étudiants et d'étudiantes sri-lankais en 1^{ère}, 2^{ème} 3^{ème} année. La discussion du groupe focalisé a été menée en cinghalais par une enseignante sri-lankaise qui n'était pas la doctorante. Elle a permis d'explorer et de stimuler différents points de vue à travers la discussion de deux thématiques polémiques (point 4) : l'homosexualité et la vente des terres sri-lankaises à l'étranger. Notre hypothèse est que ces conflits sont complexifiés lorsqu'un individu a des références culturelles plurielles. Nous cherchons à vérifier que les individus vivent des expériences pluriculturelles mais

réagissent transculturellement, c'est-à-dire que leurs comportements sont en quelques sortes métissés en fonction de leurs émotions et de leurs interprétations des situations (point II. 3). Ces échanges ont favorisé l'émergence de connaissances, d'opinions et d'expériences grâce à la réunion de personnalités diverses, ce qui a fait apparaître des opinions controversées. On peut parler de la mise en place d'un recul. Pourtant, tous les participants n'ont pas pris part à la discussion de la même manière. Certains ont interagi activement et d'autres pas du tout. Les expressions corporelles et les réactions des participants sont différentes d'une personne à l'autre. La timidité ou la réticence à exprimer des idées personnelles en public résultent des aspects « bloquants » de la discussion de groupe.

Les participants ont été interviewés individuellement pour identifier ce qui a fait émerger leurs idées, comportements, réactions verbales et physiques. Ces entretiens d'auto-confrontation menés par la doctorante sri-lankaise ont été effectués en cinghalais quelques semaines après les groupes focalisés. Bien que les entretiens aient eu lieu en cinghalais, le discours était émaillé de mots anglais, et il y a là une manifestation transculturelle qui mérite d'être approfondie. La doctorante a montré aux participants la vidéo de la discussion du groupe focalisé, elle a posé des questions pour connaître leurs opinions, comportements, réactions, discours, l'usage des langues différentes, etc. Parmi les 12 participants du groupe, six participants ont été choisis pour des entretiens d'autoconfrontation sur la base de certains critères : genre, temps de parole, contacts pluriculturels / plurilingues. Deux d'entre eux ont activement interagi dans la discussion, deux ont une interaction moyenne et les deux autres n'ont pas interagi du tout. Sur ces six participants, trois d'entre eux ont eu des contacts avec le monde extérieur en visitant les pays étrangers et trois n'en ont pas eu.

2.3.2. Entretiens d'autoconfrontation et analyse

Les participants sont au centre de l'analyse et on considère alors leur biographie personnelle et langagière (qui impactera leur capacité d'agentivité).

Il a paru utile de tenter d'identifier les comportements/attitudes qui reproduisent les schémas culturels liés à un environnement sri-lankais (automaticité) ainsi que ceux/ celles qui ne sont pas conformes aux schémas communs dans cet environnement, c'est-à-dire les comportements transculturels (voir point II.4.) qui sont le résultat de cette capacité à résister à la reproduction des schémas culturels ancrés depuis l'enfance ou bien qui sont sélectionnés parmi des schémas culturels en compétition, issus de plusieurs expériences.

Il s'agit aussi de voir comment les participants ont conscience / pris conscience (évaluation consciente) de leurs comportements et attitudes, de ce qui a déclenché un comportement plutôt qu'un autre et/ou de ce qui fait qu'ils ont eu cette attitude à un moment précis, et s'ils ont repéré les facteurs culturels ou personnels (ex. émotionnels) faisant émerger ces attitudes/comportements transculturels. En ce qui concerne l'alternance codique, qui relève souvent du *code meshing* (par exemple ajout d'une articule *la* en fin de mots anglais) il est évident qu'elle est spontanée et implicite. Elle est justifiée parfois par le contexte : « nous faisons des études de littérature anglaise ».

Pour activer la prise de conscience, des questions ont été posées aux participants concernant leurs comportements ou attitudes à des moments précis du groupe focalisé. Il s'agissait de voir comment s'organise, pour chacun-e, le jeu des attracteurs et des répulseurs. Un attracteur peut concerner de nombreux individus et peut être répulseur pour certains.

Au-delà des arguments, nous nous sommes arrêtés sur les mouvements corporels (position des jambes, mouvement des mains/tête), les habits, les expressions faciales, notamment le sourire

et le rire, ainsi que le jeu des prises de parole et des silences, pour faire expliciter ce qu'ils signifient et d'où ils viennent culturellement selon chacun.

On note que la plupart des participants à l'auto-confrontation ont évolué mais on n'en connaît pas la raison, ni l'origine. Fille ou garçon, qu'ils/elles aient voyagé ou non, ils/elles oscillent entre un discours (attitude) et des comportements (ex. sourire, hochement de tête) en faveur de l'homosexualité tout en révélant une opposition explicite au début de cette expérience (ex. la rencontre a fait modifier l'attitude) et/ou implicite qui se traduit par des comportements comme le silence volontaire (à la différence de certaines participantes de 1^{ère} année qui ont dit ne pas oser s'exprimer), un sourire sarcastique, un positionnement ou une attitude comme des propos provocants. Ceci est le résultat de la combinaison d'attracteurs comme les études (ex. littérature anglaise) qui permettent la rencontre intellectuelle, et de répulseurs comme le conditionnement culturel (ex. traditions), souvent chargé d'affect (les parents), d'une intensité variable selon l'individu qui évolue entre le poids social et la charge affective.

On constate que les participants n'ont pas exprimé verbalement l'intensité émotionnelle qui a conduit à un changement (attracteur/ répulseur). Ce qui est répulseur est verbalisé de façon assez neutre (est-ce une caractéristique de l'environnement sri-lankais ?). On constate également qu'on ne peut pas dire clairement s'il n'y a que des attracteurs pour un participant et que des répulseurs pour un autre. On peut seulement dire que, grâce au groupe focalisé, les participants ont verbalisé ce qu'ils pensaient et donc cela leur a permis de se poser des questions (comme certains l'ont déclaré lors de l'entretien). La plupart se sont positionnés comme ne pas être comme la majorité des Sri-Lankais qui ont une opinion négative de l'homosexualité.

3. Discussion

On constate qu'il y a des comportements/ attitudes visiblement transculturels, mais les individus n'en sont pas conscients, le chercheur ne parvient pas à faire émerger l'origine de ces comportements chez chaque répondant. La question est alors de savoir comment la faire émerger. On émet l'hypothèse que pour voir apparaître des comportements transculturels, un contact avec des individus d'environnements vraiment différents est nécessaire (ce qui conforte les résultats de l'expérience de Kénitra en 2.2).

Néanmoins, nos résultats sont surtout d'ordre méthodologique.

Dans nos expériences, quelques instances de comportements et de discours où des influences culturelles multiples étaient identifiables et clairement identifiées par les enquêtés. L'exemple le plus caractéristique était l'étudiante marocaine dont le discours était féministe, qui participait à des marathons, mais dont on a pris conscience qu'elle portait un foulard (l'interview n'était pas filmée). Néanmoins, dans l'ensemble, même ce qui était apparemment le résultat de contacts culturels multiples reste implicite pour les individus.

Dans ces recherches, on voit que les émotions sont identiques d'un environnement culturel à l'autre, mais que les comportements activés sont marqués par ces environnements culturels et les situations (à l'insu des personnes souvent). Le langage émotionnel dépend du contexte culturel, il y a un problème de compréhension lorsqu'on n'est pas du même environnement culturel, par exemple dans le cas d'un travail de recherche collaboratif en contexte français : doctorante sri-lankaise et encadrante française.

Une question de recherche est de déterminer la façon de faire émerger une prise de conscience de ce qui active un comportement qu'il soit issu des environnements culturels familiers ou non. C'est-à-dire comment faire expliciter l'émotion et la visée/ l'intentionnalité qui

expliquent le comportement et le discours dans le contexte (l'effet que l'on souhaite avoir en fonction de ce que l'on a compris de l'effet du comportement : empathie/ théorie de l'esprit).

En ce qui concerne l'autoconfrontation, il est important de savoir quelles questions soulever. Si l'entretien est trop tôt après le premier entretien, le médiateur ne sait trop sur quoi arrêter l'attention de l'enquêté. Il conviendrait de procéder à deux entretiens d'auto-confrontation à deux moments différents : un juste après le groupe focalisé pour « revenir à chaud » sur ce qui vient d'être dit/fait et à un moment davantage espacé après le groupe focalisé pour permettre aux participants d'avoir du recul et de poser des questions aux participants, après analyse du groupe focalisé.

On perçoit qu'il y a besoin de confrontation à l'autre (l'étudiante congolaise et l'étudiant comorais dans le groupe focalisé d'El Jadida, ou la tutrice dans l'expérience d'Oujda) pour aller au-delà des réactions conditionnées (jeu inconscient des attracteurs et répulseurs) : apparemment sans confrontation, le recul est difficile. Dans le cas du Sri-Lanka, une deuxième discussion de groupe focalisé composé de six couples mixtes qui résident au Sri Lanka devrait permettre de faire émerger ce type de comportements : l'un des partenaires sera sri-lankais et l'autre partenaire pas (ex : sri-lankais/chinois, sri-lankais/américains, etc.).

Lorsque tous les individus ont une origine culturelle commune, il est difficile de faire des interprétations en fonction de soi-même. L'ouverture à la réflexion interculturelle est compliquée. Très clairement c'est un défi didactique. Par conséquent, il est nécessaire pour l'enseignant de se former à l'interculturel en se mettant au contact d'individus de différentes origines culturelles pour dépasser la seule transmission des faits culturels. L'important est de vivre l'expérience avec l'autre. De même, si l'on souhaite que les apprenants soient conscients de la diversité des cultures, c'est en les mettant au contact d'autres cultures : par exemple, en tandem, en visioconférence, avec des partenaires culturels variés comportant des tâches qui permettent de s'impliquer, de s'engager.

Lorsque la recherche est menée dans un contexte culturel donné par un chercheur issu de cet environnement, les différences culturelles n'émergent pas de façon manifeste. Un travail en collaboration avec des chercheurs issus d'autres environnements culturels serait nécessaire. Même si une langue de communication commune – français ou anglais – est utilisée, il n'en demeure pas moins qu'il n'est pas toujours simple de comprendre les propos en contexte des participants. Une première difficulté vient de la capacité à comprendre le contexte culturel de l'autre, cela ne s'apprend pas par la prise de connaissance des faits culturels de l'autre culture mais par l'expérience. Dans le cas sri-lankais, le sujet du groupe focalisé sur l'homosexualité a pu présenter une difficulté pour la chercheuse sri-lankaise qui a pu faire apparaître ces réserves lors des mises en place des entretiens et groupes focalisés. Une autre difficulté vient du problème de la traduction des entretiens d'autoconfrontation qui a été effectuée en langue initiale pour permettre la communication du langage des émotions et des idées, en cinghalais dans la troisième expérience. Des problèmes de traduction surgissent : des mots/expressions ne se traduisent pas facilement ou lorsqu'ils sont traduits, le chercheur de l'autre environnement culturel a des difficultés à comprendre la situation. De plus, il est difficile de voir si le comportement décrit fait partie de la norme culturelle (ex. cas sri-lankais).

Un dernier point concerne la recherche elle-même en contexte culturel. On pourrait s'interroger sur la manière de réagir de certains participants en contextes culturels où le FLE est enseigné et qui ont été colonisés. En effet, ils/elles affichent une ouverture d'esprit en affirmant être en accord avec certaines pratiques non conformes avec leurs traditions : était-ce dû au fait qu'ils/elles savaient faire partie d'une recherche française (dans le respect des principes éthiques) et qu'ils/elles voulaient montrer leur attraction pour la France et ses valeurs ? Dans le cas sri-lankais, il s'agissait de faire face à un dilemme : repousser /rejeter

l'identité sri-lankaise et adopter une « attitude occidentale », d'où peut-être un jeu d'attracteurs et de répulseurs provoqué par la mise en place de la recherche.

Conclusion/proposition

Ces trois études nous montrent que pour sensibiliser les apprenants aux phénomènes culturels qui expliquent ce qui est attracteur et répulseur pour eux, à défaut de rencontres physiques, il semble utile de mettre en place des rencontres virtuelles avec des pairs d'origines culturelles différentes afin de créer des circonstances plus favorables que des formations totalement monoculturelles.

Comme nous l'avons dit plus haut, des visioconférences ou autres activités collaboratives en ligne (scénarios artistiques, par ex., voir plus bas) peuvent déclencher les phénomènes que nous souhaitons comprendre. Il s'agira alors de déterminer avec les participants, selon une approche proche de la *Méthode d'analyse en groupe* (MAG : Van Campenhout *et al.*, 2009), ce qui explique leurs comportements, leurs discours, les conflits, et les valeurs qui émergent et si ces explications reflètent la pluralité et la complexité des contacts et des situations culturelles que ces sujets ont vécus et la façon dont cela apparaît. Les façons dont ces phénomènes se traduisent dans le discours, et donc l'analyse de la production translangagière mono- ou plurilingue, nous feront sans doute mieux appréhender les fondements personnels.

Un projet a été construit entre l'université d'Agadir et l'université de Poznan sous la forme suivante. Il devait débiter en mars 2020, mais la pandémie l'a retardé.

- (1) Création d'un environnement virtuel (une plateforme numérique) rassemblant des étudiants marocains et polonais, autours de supports et ressources authentiques en langue française, généralement des articles de presse francophone - journaux nationaux- traitant des situations (économique, culturelle, politique, sanitaire, religieuse, etc.) des deux pays, des séquences vidéos, des émissions de télévision et/ou radiophoniques soulevant des problématiques sociétales et des thématiques contemporaines, (le choix de ces supports sera fixé par chaque partie des deux universités et en concertation autours des sujets communs et semblables), et qui suscitent l'intérêt des étudiants afin d'étudier leur construction du savoir et leurs comportements au cours du processus de cette construction;
- (2) Le travail s'effectuera sous forme de tâches réalisées par des groupes de deux étudiants (tandems) qui discuteront de chaque article/ ressource et rédigeront une synthèse de la thématique abordée qui sera publié sur un blogue ouvert.
- (3) Des visioconférences seront organisées pour débattre des thèmes et des effets de l'expérience.
- (4) Le dépouillement des données se fera par le biais des enregistrements des discussions des participants via la plateforme (historique et suivi des échanges), et leurs traces écrites. Des entretiens d'autoconfrontation seront organisés. L'analyse de leurs contenus et de celui des échanges des participants aidera à étudier le(s) rapport(s) qu'ont ces étudiants au(x) savoir(s) et la façon dont les discours et les comportements reflètent les différents environnements culturels impliqués ainsi que les difficultés qui peuvent alors surgir en fonction des jeux différents des attracteurs et des répulseurs pour chacun.

L'objectif est de mesurer si notre positionnement théorique et méthodologique est confirmé et de déterminer comment investir les résultats de ces recherches dans un accompagnement culturel plus approprié des apprenants de langues-cultures, en particulier avant des séjours d'étude ou des séjours professionnels.

Références

- Abdallah-Preteceille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*, Paris : PUF.
- Abdallah-Preteceille, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*. Paris : Economica.
- Al Hoorie, A. H. (2014). Human agency: Does the beach ball have free will? In *Motivational Dynamics in Language Learning*, Publisher: Multilingual Matters, Editors: Zoltán Dörnyei, Peter D. MacIntyre, Alastair Henry, p.55–72
- Baena, R. (éd.) (2006). *Transculturating Auto/biography: Forms of Life Writing*. New York : Routledge.
- Bakhtine, M. (1977). *Marxisme et philosophie du langage*. Paris : Minuit.
- Bargh J.A. & Williams E. L., 2006. The Automaticity of Social Life. *Current Directions in Psychological Science*, 15(1), 1-4
- Bauman, Z. (2004). *Identity*. Cambridge : Polity.
- Bensa, A. (2010). *Après Lévi-Strauss. Pour une anthropologie à taille humaine*, Paris, Éditions Textuel.
- Berthoz, A. (2015). Empathie un regard scientifique sur les bases de la relation à l'« autre ». *Diasporiques*, 29, p.24-29.
- Bertucci M.-M. et Corblin C. (2004). *Quel français à l'école ? Les programmes de français face à la diversité linguistique*. Paris : L'Harmattan.
- Bybee, J & Beckner, C. (2015). Emergence at the Cross-Linguistic level : Attractor Dynamics in Language Change. In MacWhinney, B. & O'Grady, W (eds.), *The Handbook of Language Emergence*. Wiley Blackwell, p. 183-201.
- CONSEIL DE L'EUROPE. 2001. *Common European framework of reference for languages*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Chauvier, E. (2011). *Anthropologie de l'ordinaire. Une conversion du regard*. Toulouse, Anacharsis, coll. Essais, 2011
- Cummins, J. (1991). *Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children*. In E. Bialystok (Ed.), *Language processing in bilingual children* (p. 70–89). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511620652.006>
- Dervin, F. (2011). *Les identités des couples interculturels. En finir vraiment avec la culture?* Paris: L'Harmattan.
- Dervin, F. (2012). *Impostures interculturelles*. Paris : L'Harmattan.
- Dervin, F. et Tournebise, C. (2012). Rendez-vous ratés de l'interculturel en éducation ? Une étude de cas de l'éducation à la communication interculturelle en Finlande ». *Semen*, 34. <http://journals.openedition.org/semen/9758> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/semen.9758>
- Descola, P. (2005). *Par-delà nature et culture*. Paris : Gallimard.
- Douglas Fir Group. 2016. A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *The Modern Language Journal* 100 (supplement 2016). DOI: 10.1111/modl.12301 0026-7902/16/19–47 \$1.50/0C.
- Eagleman, D. (2012). *Incognito. Les vies secrètes du cerveau*. Paris : Robert Laffont.

- Franceschini, R. (2018). La multi-compétence : esquisse d'une perspective au-delà du multilinguisme. In Jeoffrion, C. & Narcy-Combes, M.-F. *Perspectives plurilingues en éducation et formation*. Presses Universitaires de Rennes, p. 21-48.
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Malden, MA : Wiley/Blackwell
- Garcia, Ofelia. 2017. Critical multilingual language awareness and teacher education. Cenoz, Jasone, Durk Gorter & Stephen May (eds.) *Language awareness and multilingualism*. Cham: Springer International Publishing, 1-17.
- Grosjean, F. (2008). *Studying bilinguals*. Oxford : Oxford University Press.
- Holliday, A. (2011). *Intercultural Communication and Ideology*. SAGE Publications Ltd.
- Jeoffrion, C. & Narcy-Combes, M.-F. *Perspectives plurilingues en éducation et formation*. Presses Universitaires de Rennes.
- Lahire, B. (2001). *L'homme pluriel, les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.
- Larsen-Freeman, D., & Cameron, L. (2008). *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Lorenz, E. N. (1963). Deterministic non periodic flow. *Journal of Atmospheric Science*, 20. P. 130-141.
- Lull, J. (2000), *Media, Communication, Culture : A Global Approach*. Cambridge : Polity Press.
- Mohanty, A. (1994). Bilingualism in a multilingual society: Implications for cultural integration and education. Keynote address, International Congress of Applied Psychology, Madrid, July.
- Moore, D. (2010). Multilingual literacies and third script acquisition: Young Chinese in French immersion in Vancouver, Canada. *International Journal of Multilingualism*, 7, p. 322-342.
- Moro, M.-R. (2012). *Enfants de l'immigration, une chance pour l'école*, Entretiens avec Joanna et Denis Peiron, Paris: Bayard.
- Moro M.-R. (2010) *Grandir en situation transculturelle. Des enfants qui appartiennent à plusieurs mondes*. Paris : Fabert / yakape.be.
- Narcy-Combes, Jean-Paul & Marie-Françoise Narcy-Combes. (2019). *Cognition et personnalité dans l'apprentissage des langues : Relier théories et pratiques*. Paris : Didier.
- Valsiner, J. (2005). Attractors, Repulsors, and Directors: Making Dynamic Systems Theory Developmental. Annual Report 2003-2004 of Research and Clinical Center for Child Development, Graduate School of Education, Hokkaido University. Sapporo, 27, p. 13-25
- Van Campenhout, L., Franssen, A., & Cantelli, F. (2009) La méthode d'analyse en groupe. *Sociologie, Théories et recherches*. <http://sociologies.revues.org/2968>.
- Wei, L. Translanguaging as a Practical Theory of Language. (2018). *Applied Linguistics*, 39(1), p. 9-30, <https://doi.org/10.1093/applin/amx039>
- Wei, L. (2011). Multilinguality, Multimodality, and Multicompetence: Code-and Modeswitching by Minority Ethnic Children in Complementary Schools. *The Modern Language Journal*, 95 (3), p. 370-384.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact*. The Hague: Mouton.

White, J. (2018), *Apprendre à rencontrer l'autre – les effets de la réflexion guidée sur le discours des étudiants universitaires en mobilité*. Thèse de l'université Paul Valéry. Montpellier III.

Williams, C. (1996). Secondary education: teaching in the bilingual situation. In C. Williams, G. Lewis & C. Baker (éds), *The language policy: Taking stock*, Llangefni: CAI, p. 193-211.

Xue, L. 2016. Aspects évolutifs de l'agir professoral dans le domaine de l'enseignement des langues. Une étude à travers les discours de verbalisation de six enseignants de français langue étrangère et de chinois langue étrangère. Thèse de doctorat de l'université Sorbonne Nouvelle – Paris 3.