



**HAL**  
open science

**Mobilités et circulations académiques : dynamiques, catégorisations, évaluations ou : "Bougez, il en restera toujours quelque chose"**

Véronique Castellotti, Emmanuelle Huver

► **To cite this version:**

Véronique Castellotti, Emmanuelle Huver. Mobilités et circulations académiques : dynamiques, catégorisations, évaluations ou : "Bougez, il en restera toujours quelque chose". *Le Discours et la Langue* Revue de linguistique française et d'analyse du discours, 2012, 3 (2), pp.117-132. hal-01633253

**HAL Id: hal-01633253**

**<https://hal.science/hal-01633253v1>**

Submitted on 12 Nov 2017

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# Mobilités et circulations académiques : dynamiques, catégorisations, évaluations ou « Bougez, il en restera toujours quelque chose »

Véronique Castellotti & Emmanuelle Huver  
Université François Rabelais, Tours  
E.A. 4246 DYNADIV

Les mobilités académiques<sup>1</sup> se sont indéniablement développées depuis les deux dernières décennies : elles sont non seulement en croissance, mais également largement impulsées par des dispositions institutionnelles, voire, dans certains cas, rendues obligatoires. Elles semblent donc, de ce point de vue, bénéficier de représentations positives largement partagées.

C'est à ces représentations et aux évaluations auxquelles elles donnent lieu que s'intéressera cet article. Ainsi, dans un premier temps, on explorera les catégorisations véhiculées par la notion de mobilité et par quelques notions adjacentes. Cette exploration nous permettra d'analyser d'une part, les manières dont ces représentations jouent sur la conception des compétences construites dans et par la mobilité et, d'autre part, leurs conséquences pour la formation des enseignants. Dans un second temps, on s'intéressera aux modalités d'évaluation des mobilités académiques, pour montrer qu'évaluation et mobilité restent essentiellement envisagées sous un angle quantitatif, et pour évoquer des alternatives plus qualitatives de construction de ces deux notions.

## 1. Mobilité, compétences et formation

La mobilité, qui apparaît de plus en plus comme un terme générique, est une notion pluridimensionnelle, qui gagne à être abordée de manière intégrative si on veut véritablement en approfondir les différents aspects. Cette orientation a des conséquences sur la manière d'envisager les compétences qui y sont construites, et donc sur la formation, notamment des enseignants.

### 1.1. Mobilité : un nouveau générique ?

Selon les dictionnaires étymologiques, la mobilité renvoie, dans un premier temps, à l'inconstance et à l'instabilité avant de désigner une capacité plus générique « à accomplir ou à subir un certain nombre de changements » [ou] « à passer rapidement d'un état à un autre » (Trésor de la langue française, <http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>). Il semble donc qu'on assiste à un renversement des représentations initiales, au profit d'une (sur)valorisation de la notion, qui semble plus neutre, en comparaison, voire en opposition avec des termes plus négativement connotés comme *migration*.

Ainsi, depuis quelques années, la notion de mobilité est investie par de nombreux chercheurs travaillant dans différents domaines des sciences humaines et sociales. Des géographes, sociologues et anthropologues en particulier tentent ainsi de théoriser la manière dont ce phénomène devient un élément essentiel d'identification et d'évolution des sociétés contemporaines dans lesquelles la rapidité, l'adaptabilité et la flexibilité apparaissent de plus en plus comme des qualités indiscutables et généralement peu discutées (voir notamment Levy & Lussault 2003, Allemand, Ascher & Levy 2005, Tarrius 2002). Cette notion a essaimé parallèlement dans d'autres secteurs disciplinaires dont, logiquement, celui des recherches en éducation, ainsi qu'en didactique des langues et des cultures (désormais DLC),

---

<sup>1</sup> Nous entendons le terme de *mobilité académique* dans un sens large, qui intègre toute forme de mobilité ayant lieu pendant le parcours de formation (notamment universitaire).

le facteur linguistico-culturel constituant un élément de questionnement important de ces phénomènes (Baumgratz-Gangl 1992, Zarate 2000).

Un tel intérêt est lié à des transformations sociales fondamentales et à des évolutions importantes dans la hiérarchie des valeurs au sein des sociétés contemporaines et des constructions identitaires qui les accompagnent. On est ainsi passé, en quelques décennies, d'une norme constituée par l'état-nation, la sédentarité et un idéal monolingue homogène (Thiesse 1999) à une mise en exergue des mobilités et du transnationalisme (Tarrius 2000), du rôle de l'imagination dans la vie sociale (Appadurai 2001 [1996]) et d'« identités »<sup>2</sup> plurilingues et pluriculturelles (Moore 2006, Thamin 2007, Martinez et al. 2008). Ces évolutions conduisent à porter un regard différent sur les différentes formes de migrations, en revalorisant les capacités et ressources qui accompagnent leur déroulement. Une dénomination plus dépassionnée, comme celle de *mobilité*, contribue alors à entretenir l'illusion d'une certaine forme de « neutralité » ou de « déhiérarchisation » des phénomènes, même s'il y a des mobilités plus ou moins reconnues, plus ou moins subies, et qui génèrent parfois des sentiments d'insécurité voire de contestation.

Si *mobilité* s'impose donc assez rapidement comme une forme de générique, c'est sans doute parce que le terme renvoie à des aspects suffisamment diversifiés, tout en apparaissant à la fois comme plus précis que certains termes (*déplacement*, *circulation*) et moins connoté que d'autres (*migration*). Elle contraint également à déplacer et surtout à brouiller les frontières habituelles entre ce qui relèverait de constructions collectives, sociales et institutionnelles d'une part et de comportements, attitudes ou désirs individuels d'autre part.

## **1.2. Mobilité et construction de compétences**

Si l'on s'attache plus particulièrement aux études menées dans le domaine linguistico-culturel, ces deux dimensions sont travaillées, mais souvent de manière disjointe. Certaines études sont ainsi centrées essentiellement sur l'individu mobile et ses transformations (Murphy-Lejeune 2003), d'autres s'attachent à décrire, voire à proposer des dispositifs de formation susceptibles de développer les capacités ainsi construites (Dervin 2009), tandis que d'autres encore soulignent les apports et / ou lacunes des choix institutionnels (Marie et Lucas 2008).

Pour notre part, nous partirons, dans un premier temps, du point de vue des personnes mobiles, des représentations engendrées par cette caractéristique et des compétences qu'elle permet de construire, en nous interrogeant sur quelques-uns des éléments les plus souvent évoqués de la mobilité et sur leur intérêt dans le cadre de la formation des enseignants ; dans un deuxième temps, nous élargirons le propos en questionnant ses (possibles) évaluations et les manières dont celles-ci jouent en retour sur les représentations de ces phénomènes.

Comme le notent aussi E. Murphy-Lejeune (2003) et N. Thamin (2007), la personne considérée comme « mobile » est perçue comme quelqu'un acceptant de se déplacer (ou de changer) et, surtout, capable de s'adapter à un environnement différent, de quelque ordre que soit cette différence. Les ressources (capacités, attitudes, ...) favorisant cette « adaptation » sont souvent rassemblées sous l'expression « capital de mobilité » (Murphy-Lejeune 2003, Allemand 2004).

D'après Vaniscotte et al. (2003), le capital de mobilité comprendrait « quatre composantes principales : l'histoire familiale et personnelle, les expériences antérieures de mobilité à l'étranger, liées aux compétences linguistiques acquises, les expériences d'adaptation et enfin certains traits de personnalité » (2003 : 47). Cette définition est intéressante, dans la mesure où elle renvoie à une somme de ressources qui apparaissent alors comme capitalisables. Mais

---

<sup>2</sup> Les guillemets indiquent la relative contradiction entre le terme même d'identité et les adjectifs qui le qualifient, insistant plutôt sur la mouvance et l'instable.

cette dénomination pose aussi question : outre que ces composantes sont extrêmement larges et peuvent comprendre d'innombrables éléments, le terme même de *capital* entretient une conception relativement déterministe et statique, peu apte à rendre compte de l'aspect justement imprédictible de l'émergence de telles caractéristiques et de leur reconfiguration.

On peut alors s'interroger sur l'opportunité de chercher d'autres dénominations, comme *compétence de mobilité* (où on conçoit la compétence comme transformation réflexive de l'expérience) ou *disposition à la mobilité* au sens où Lahire définit *disposition*, c'est-à-dire de manières « de penser, sentir et agir qui sont les produits de ses expériences socialisatrices multiples » (Lahire 2002 : 3).

L'intérêt de ces deux dernières formulations réside dans le fait qu'elles renvoient à la construction d'une *posture*, terme qui met l'accent davantage sur la dimension processuelle de cette disposition, en insistant à la fois sur les acquis de sa propre histoire et sur la capacité à accueillir, intégrer et construire de nouvelles ressources.

Mais le recours à tous ces termes renforce la représentation exagérément positive associée à la mobilité, et contribue à occulter les réticences et les hiérarchisations pouvant être engendrées par cette nouvelle doxa. En effet, cette disposition, perçue d'abord comme une forme de compétence personnelle, est aussi assortie du statut ethno-socio culturel / linguistique qui lui est accordé : attribuera-t-on, par exemple, la même valeur et la même importance à telle qualité, selon qu'elle est manifestée par un étudiant, un diplomate, un travailleur plus ou moins qualifié, un voyageur ?

Ces termes renvoient aussi au déplacement qui, bien qu'étant mobilisé de manière métaphorique, n'en induit pas moins des formes, explicites ou non, d'injonction au changement spatial. Ainsi, les travaux portant sur la mobilité des étudiants ou des enseignants s'intéressent quasi uniquement aux dispositifs d'échanges impliquant de séjourner à l'étranger, sans questionner d'autres éléments plus « virtuels » de mobilité et sans toujours remettre en cause l'aspect « automatique » d'éventuels effets liés à ces voyages.

Or, comme l'ont montré avec constance depuis une trentaine d'années tous les travaux portant sur les dimensions interculturelles (voir par exemple Byram & Zarate, 1996, Abdallah-Preteceille 1999) le déplacement en lui-même n'apporte rien (voire, ne fait que renforcer les préjugés), s'il n'est pas assorti d'un important travail réflexif le préparant et l'accompagnant.

On pourrait s'interroger, à contre courant, sur ce que le non-déplacement pourrait engendrer comme déclencheur d'une posture « mobilitaire », en stimulant l'imaginaire et en conduisant à inventer ses propres vagabondages, voire ceux des autres<sup>3</sup>.

Se pose alors la question de l'accompagnement à la construction de telles compétences / dispositions, compte tenu de leur caractère « liquide » (Dervin 2011) et hybride et, d'autant plus, de construire des modalités susceptibles de permettre leur reconnaissance, voire leur évaluation. Le domaine linguistico-culturel, et les apprentissages qui s'y développent, apparaît comme un espace privilégié pour réfléchir à ces questions, dans la mesure où la notion de mobilité est au cœur même de la question de l'apprentissage des langues. Mais là encore, on constate que les recherches consacrées à ces questions se restreignent généralement à l'étude de l'impact et des effets provoqués du point de vue de l'amélioration des capacités langagières, dans une conception strictement monolingue et additive, sans s'interroger sur l'articulation et l'intégration des ressources pouvant être construites dans une perspective inter- et trans-linguistique, et bien au-delà des contacts entre une langue « de départ » et une « langue cible » (Castellotti 2010). On continue ainsi à raisonner le plus souvent avec des catégories relativement fixes, en concevant la mobilité sous forme de trajets linéaires, d'un point (une langue, une culture, une organisation sociale, etc.) à un autre, sans intégrer les compositions et configurations hyperdiverses (Kelly 2009) des sociétés contemporaines (aussi

---

<sup>3</sup> En s'inspirant de cette citation de B. Cendrars : « Qu'est-ce que ça peut faire si je n'ai pas pris le transsibérien, puisque je te l'ai fait prendre ? »

bien celle de départ que celle qu'on rejoint) et les capacités et stratégies trans- (nationales, linguistiques, culturelles, ...) qu'elles invitent à construire.

Un autre aspect récurrent des travaux récents sur la mobilité est qu'ils séparent le plus souvent ce qui relèverait de la sphère linguistique et les éléments se rattachant à des dimensions culturelles, en valorisant l'orientation interculturelle des situations de mobilités, dont certaines réflexions laissent à penser que sa seule mise en œuvre suffirait à faire acquérir une ouverture à l'altérité et une conscience interculturelle.

Une façon d'articuler dimensions linguistiques et culturelles pourrait consister à préciser et à densifier les caractéristiques de la compétence de médiation. En effet, le CECR, tout en la considérant comme une des quatre « catégories descriptives » (avec la production, la réception et l'interaction) des activités langagières, la réduit à ses aspects de traduction et d'interprétation. Or, elle peut se penser beaucoup plus largement comme la mobilisation et la mise en œuvre de l'ensemble des ressources, attitudes, capacités liées aux activités de passage, d'articulation, d'hybridation plurilingues et pluriculturels (le pluri étant considéré comme associant les dimensions inter-et trans-). En réinterprétant ainsi cette compétence, on contribue aussi à remettre en question l'essentialisation d'« objets-langues » fixes et distincts, de manière cohérente avec le travail critique entrepris depuis plusieurs années dans le domaine culturel (Dervin 2011, Abdallah-Preteceille 2003) et plus récemment dans une perspective « alterlinguistique » (Robillard 2008).

La médiation, ainsi comprise, apparaît comme fondamentalement au cœur de la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle définie comme irréductiblement instable, déséquilibrée, partielle et hétérogène (pour une synthèse sur la genèse et l'évolution de cette notion, voir Castellotti & Moore 2011). Or, construire et développer une telle compétence, suppose d'agir non seulement au niveau des programmes universitaires ou d'échanges, mais aussi (et peut-être surtout) sur la formation des enseignants.

### **1.3. Formation des enseignants et des formateurs**

Un certain nombre de recherches existent déjà sur la place et le rôle de la mobilité dans la formation des enseignants (voir par exemple Kelly & Grenfell 2004, Marie & Lucas 2008, Le Bihan 2007). Lorsqu'on regarde brièvement leurs conclusions, on constate qu'elles touchent quasi-uniquement la dimension interculturelle, presque toujours évoquée sous un jour indiscutablement positif, et que les mobilités décrites ne sont conçues qu'en tant que déplacement impliquant un séjour « matériel » dans un pays étranger, censé faire réfléchir sur la différence qui devrait ainsi s'imposer et conduire à remettre en question ses propres certitudes, représentations, stéréotypes. Comment donc imaginer que les (futurs) enseignants, formés au mieux de cette manière, puissent interroger, voire remettre en cause ces préconstruits et penser autrement la mobilité ?

Une des pistes possibles concerne son potentiel d'instabilisation et d'insécurisation. En effet, la plupart des travaux consultés tendent à montrer qu'un des atouts importants apporté par les situations de mobilité est qu'elles font prendre conscience de la différence et qu'il s'agit donc de (se) préparer à s'y attendre. Or, (se) préparer à la mobilité ne consiste sans doute pas tant à tenter d'anticiper les changements et leurs effets qu'à prendre conscience de l'impossibilité d'en prévoir les manifestations, y compris quand cet inattendu relève au moins autant, si ce n'est davantage, de la ressemblance que de la différence. Dans cette perspective, il s'agit d'introduire le risque et l'insécurité comme facteurs centraux de l'apprentissage, la compétence fondamentale à construire étant la capacité à accepter et à gérer l'insécurité et à se préparer constamment à l'imprévisible, cet imprévisible pouvant également résider dans la ressemblance inattendue.

Par ailleurs, différentes situations académiques conduisent aussi à diversifier et à élargir le questionnement. Ainsi, on réduit le plus souvent la mobilité académique à ses aspects

matériels de déplacement physique effectif sans véritablement prendre au sérieux les transformations engendrées par les formes plus « virtuelles » de mobilité, de plus en plus fréquentes dans la formation des enseignants. De même, on ne prend que rarement en considération le fait que dans le cas des diplômes conjoints par exemple ce ne sont pas seulement les personnes qui sont amenés à bouger, mais aussi les formations, les programmes, les cadres institutionnels, etc.

La mobilité apparaît donc à la fois comme un capital, une compétence ou une posture, mais également comme un vecteur – central sans doute, mais pas unique – de construction d’une compétence et/ou d’une posture « pluri » (au sens évoqué *supra* de associant les dimensions inter- et trans). De ce fait, elle s’impose progressivement comme un objectif et un élément constitutif des parcours académiques et professionnels, ce qui pose la question de son évaluation – certificative notamment. Or, si les sphères institutionnelles et socioprofessionnelles se sont très tôt intéressées à la dimension évaluative – et plus particulièrement certificative – de la mobilité, celle-ci constitue une problématique émergente, quoiqu’encore marginale, de la recherche dans ce domaine.

## **2. Reconnaître et évaluer les apprentissages relatifs à la mobilité**

L’évaluation se fonde sur un processus de sélection d’éléments jugés pertinents au sein d’un ensemble multidimensionnel et complexe de phénomènes plus ou moins tangibles<sup>4</sup>. Ce processus de sélection, par définition, retient certains de ces phénomènes au détriment d’autres, et crée de fait des points aveugles (Bonniol et Vial 2007, Huver et Goi 2010).

Les représentations de l’évaluateur jouent à plein dans ce processus, tant au moment de l’élaboration des outils d’évaluation que de l’évaluation elle-même (Merle 2005 et 2007, Barlow 2003, Huver 2010, Huver et Springer 2011). Quelles sont alors les évaluations portées sur la mobilité, et inversement, quelles sont les représentations de la mobilité véhiculées dans les dispositifs d’évaluation ?

### **2.1. Représentations de la mobilité, représentations de l’évaluation**

Pour résumer nos analyses précédentes, on pourrait considérer qu’il existe, concernant la mobilité, et plus particulièrement la mobilité académique, des représentations diverses que l’on pourrait grossièrement catégoriser ainsi :

- une représentation négative (peu revendiquée actuellement), selon laquelle la mobilité reflète l’incohérence, l’errance, l’instabilité de la personne mobile ;
- une représentation positive additive, - représentation actuellement la plus circulante - selon laquelle la mobilité constitue une addition de différents parcours (en l’occurrence : le parcours de formation dans le pays d’origine et le parcours de formation dans le pays d’accueil) et suppose un déplacement géographique ;
- une représentation positive intégrative, qui n’envisage pas la mobilité comme une addition d’expériences cloisonnées, mais s’intéresse essentiellement aux dimensions inter- et trans- de cette expérience (que celle-ci relève d’une mobilité géographique et/ou d’un autre type).

Or, la mobilité académique est massivement envisagée comme une plus-value dans le parcours de formation, et est donc évaluée de manière largement positive, tant par les étudiants eux-mêmes, que par les institutions ou le monde socioprofessionnel. La

---

<sup>4</sup> Nous avons choisi ce terme à dessein pour son caractère générique qui permet d’englober des cas de figure très divers (évaluation d’une production écrite, évaluation d’une production orale, évaluation d’un parcours de formation, évaluation par observation, évaluation par entretien, évaluation de savoir, de savoir-faire, d’attitudes, etc.).

représentation négative de la mobilité, comme signe d'instabilité, semble donc ne pas avoir cours, tout du moins dans les discours institutionnels<sup>5</sup>.

Au-delà de cette évaluation globale positive, ces discours mettent essentiellement en avant l'aspect intégré de l'évaluation ce qui pourrait laisser penser, de prime abord, à une prépondérance de la représentation intégrative de la mobilité. Ainsi, dans le cas d'Erasmus, l'intégration des évaluations validées par l'université d'accueil dans l'université d'origine constitue la pierre angulaire du dispositif de mobilité. De même, une même note participe à l'obtention de deux diplômes différents dans le cas des doubles diplômes ou d'un diplôme conjoint, dans le cas des co-diplômes.

Par ailleurs, ces discours font apparaître une claire prédominance de l'évaluation sommative et certificative dans les préoccupations des institutions organisatrices de la mobilité : on s'intéresse en effet essentiellement à la question des notes et du diplôme, pour faire ressortir la plus-value diplômante, dans le cas des doubles-diplômes, ou le « gain de temps » pour l'obtention du diplôme, dans le cas d'Erasmus. En outre, les évaluations pratiquées concernent essentiellement, voire uniquement, le programme d'enseignement. Ainsi, dans le cadre des échanges Erasmus, seules sont prises en compte les validations obtenues dans le cadre du contrat d'enseignement ; de même, dans le cadre des doubles-diplômes, seuls les enseignements dispensés dans les curricula des deux institutions partenaires sont sujets à validation. On peut donc dire qu'au-delà de la certification, qui, elle, est intégrative, les apprentissages construits dans et par la mobilité ne font pas l'objet d'une prise en compte ou d'une validation spécifiques et explicites : il n'existe par exemple pas de rubrique supplémentaire dans laquelle pourraient apparaître un avis ou une note relatives à l'expérience de mobilité, les cursus sont considérés comme séparés et indépendants. D'ailleurs, les quelques travaux menés sur l'évaluation en contexte de mobilité universitaire (Dervin 2004, Byram et Dervin éd. 2008) soulignent le manque de prise en compte, au niveau de l'évaluation, des dimensions « pluri ». Toutefois, quelques propositions existent, qui permettraient d'articuler évaluation et conception intégrative de la mobilité.

## **2.2. Vers l'évaluation d'une mobilité conçue comme intégrative**

On sait depuis longtemps qu'enseigner n'est pas apprendre, et que les apprentissages effectifs ne se laissent pas réduire aux contenus de la formation, qu'ils dépassent et parfois transgressent. Il en est de même dans les contextes de mobilité académique, et nombre de travaux traitant de cette question ont souligné que les étudiants inscrits dans ce type de parcours apprennent plus, ou en tout cas autre chose, que ce qu'on leur enseigne.

Ceci fait écho au constat selon lequel les objectifs assignés par l'institution à la mobilité académique (à savoir : formation d'une identité européenne citoyenne, adaptabilité face à la mondialisation, etc.) ne sont pas ou peu pris en compte dans la certification se réduit le plus souvent à une évaluation des contenus d'enseignement.

Or, si on considère que l'évaluation constitue un vecteur de reconnaissance, de valorisation et de légitimation des apprentissages, il est alors nécessaire que l'institution s'intéresse à la diversité et à la pluri-dimensionnalité des apprentissages effectifs des étudiants en mobilité et qu'elle se demande ce qu'elle juge pertinent de « reconnaître » (Zarate et Gohard Radenkovic 2004) au regard de son propre projet de politique éducative.

Comme on l'a déjà vu, ce travail sur les apprentissages et leur reconnaissance s'est jusqu'à présent essentiellement intéressé à la dimension interculturelle de l'expérience de mobilité (Murphy-Lejeune 2003, Zarate et Gohard-Radenkovic 2004, Murphy-Lejeune et Zarate 2003, Dervin 2004 et 2010, entre autres). Ainsi, Murphy-Lejeune et Zarate (2003) s'interrogent sur

---

<sup>5</sup> Ce constat demanderait sans doute à être plus finement analysé.

les modalités de certification des compétences d'un acteur social pluriculturel, et proposent à cette fin d'adapter le *Portfolio européen des langues* (désormais PEL) en ouvrant la section biographique à une perspective interculturelle, la biographie langagière constituant alors une dimension de la biographie interculturelle. De même, le projet INCA (*Intercultural Competence Assessment*) a pour objectif d'identifier et d'évaluer la compétence interculturelle d'ingénieurs / de main d'œuvre ayant vocation à exercer à l'étranger ou en contexte multiculturel.

Enfin, G. Zarate et A. Gohard-Radenkovic s'appuient sur une critique serrée du *Cadre européen commun de référence* dénoncé comme une « matrice uniformisante » (Zarate et Gohard-Radenkovic 2004 : 4) ainsi que sur l'illusion de transparence de la réflexivité générée par les PEL<sup>6</sup> pour proposer un outil d'évaluation sous forme de carte : celle-ci, d'emblée individualisée et subjective, n'introduirait pas, contrairement à la grille, de seuils ni de catégories prédéfinies, et serait donc plus à même de rendre compte de la complexité et des fluctuations des transformations identitaires.

Même si on peut se demander en quoi l'usage de la carte – en tant qu'outil et non plus seulement métaphore – ne véhiculerait pas également potentiellement des formes de figement et d'essentialisation (en fonction notamment de la posture de ses utilisateurs), l'intérêt de cette dernière proposition d'outil est (au moins) double. Premièrement, elle se fonde sur une conceptualisation de la notion de compétence interculturelle (les travaux des auteures sur ces questions sont déjà bien connus), mais aussi d'évaluation, en remettant en question le paradigme objectiviste de celle-ci. A cette fin, elles proposent de substituer au terme *évaluation* celui de *reconnaissance*, qui d'une part renvoie à la valorisation de divers éléments relatifs aux compétences interculturelles et, d'autre part, réhabilite la souplesse et l'imagination, donc la subjectivité, dans l'évaluation.

Deuxièmement, cet outil ne se focalise pas exclusivement sur la mobilité en tant que phénomène et expérience de circulation géographique entre deux pays. Il traite plus largement de compétence / posture / disposition<sup>7</sup> face à l'altérité, ce qui inclut toutes les expériences de rencontres altéritaires dans leur diversité, la mobilité géographique académique n'en constituant qu'une facette particulière (Piccardo, Baron et Gohard-Radenkovic 2007).

Toutefois, de même qu'on a noté plus haut que du point de vue des représentations et des pratiques de formation, le focus est essentiellement mis sur les dimensions inter- et transculturelles, au détriment des dimensions inter- et translinguistiques de l'expérience de confrontation à la pluralité et à l'altérité, les réflexions sur l'évaluation s'inscrivent encore massivement dans une perspective monolingue et n'invitent que trop rarement leurs utilisateurs (enseignants et apprenants) à réfléchir et à (auto-)évaluer les ressources d'alternance et de passage mobilisées en situation de pluralité et d'altérité linguistique (Huver et Springer 2011).

Or, là aussi, des apprentissages buissonniers et des stratégies créatives existent, qui restent souvent non reconnues, voire dévalorisées par l'institution éducative. Ainsi, on entend souvent les enseignants se plaindre du fait que les étudiants Erasmus apprennent plus l'anglais que la langue du pays d'accueil, ou encore qu'entre eux, ils s'expriment dans un sabir bariolé qui nuit à un apprentissage de « la bonne langue ». Or, une réflexion (auto-)évaluative sur les stratégies et les ressources inter- et translinguistiques permettrait vraisemblablement de

---

<sup>6</sup> Cette critique de la « naïveté sociale » (*ibid.* : 5) des PEL est élargie par Dervin (2010 : 164) à l'ensemble des outils d'(auto-)évaluation de la compétence interculturelle, tels que les journaux ou les questionnaires, qui se fondent sur l'idée que les apprenants sont honnêtes et francs à propos de leurs expériences, alors que l'apprentissage interculturel se déroule souvent dans le cadre d'un « apprentissage vagabond » que l'apprenant ne souhaite pas nécessairement partager.

<sup>7</sup> Pour une discussion de ces termes, cf. *supra*.



légitimer ces phénomènes, et ainsi de favoriser la construction d'une compétence plurilingue, et d'une « compétence d'appropriation plurilingue » (Castellotti et Moore 2005), dans laquelle le tâtonnement et l'approximatif pourraient être réhabilités et le cloisonnement des contextes d'appropriation ainsi que la notion de norme linguistique pourraient être déconstruits. De manière générale, l'ensemble de ces recherches promeut des démarches d'évaluation essentiellement qualitatives, ce qui met en lumière quelques unes des questions clés dans le champ de l'évaluation.

## **Conclusion**

La notion de mobilité véhicule donc, en ce début de 21<sup>ème</sup> siècle, des représentations largement positives, ce qui n'empêche pas que l'accompagnent des inquiétudes, que l'on peut considérer comme légitimes lorsqu'elle implique une forme d'hyperflexibilité « forcée » qui ne tient pas compte des situations singulière des acteurs.

Représentations positives, donc, mais également processus nécessaire dans un monde globalisé, transnational et de plus en plus « liquide ».

L'individu hypermoderne ne se situe plus dans une temporalité et une spatialité uniques, mais dans un espace-temps à n dimensions, et qu'il navigue ainsi en permanence dans des temps et des lieux multiples. Confronté à une variété et à une différenciation croissantes de ses espaces-temps, il saisit (...) les outils qui lui permettent de se déplacer le plus rapidement et le plus aisément possible d'un champ à un autre, s'efforçant d'atteindre sous une forme ou sous une autre l'ubiquité et la simultanéité qui d'une certaine manière pseudo-réunifient un soi de plus en plus éclaté. (Ascher 2005: 15)

Face à ce constat, Ascher revendique un « droit à la mobilité », ce qui suppose la construction explicite et organisée de compétences permettant de disposer de ce droit. Les mobilités académiques – envisagées dans le sens large que nous avons tenté de définir ici, et plus seulement comme déplacement géographique dans le cadre du parcours formatif des individus – sont donc amenées à constituer des éléments centraux de cette construction, pour peu que l'on ne s'intéresse pas uniquement à leurs résultats pensés en termes cumulatifs.

Il s'agit alors de penser des dispositifs et des démarches de formation qui permettent aux étudiants de réfléchir la notion même de mobilité, d'une part pour la reconstruire autrement et, d'autre part, pour transformer leur expérience de mobilité en capacité de confrontation à l'altérité et à la diversité, tant culturelle que linguistique.

L'objectif de travaux sur l'évaluation en contexte de mobilité académique serait alors, de manière articulée à cette finalité formative, de réfléchir à des modalités d'évaluation de ces apprentissages curriculaires et extra-curriculaires, et ce, dans une triple perspective :

- perspective certificative de reconnaissance des acquis, y compris extra-curriculaires, tout du moins lorsqu'ils constituent un objectif de formation ;
- perspective symbolique de légitimation et de valorisation de ces acquis, notamment des apprentissages « buissonniers » ;
- perspective formative de construction de compétences, et notamment d'une compétence de gestion de la pluralité / diversité / altérité.

Ces orientations supposent finalement que l'ensemble du système « bouge » (soit mobile, serions-nous tentées de dire !), c'est-à-dire non seulement les étudiants et les enseignants, mais aussi l'institution et la recherche. Du point de vue institutionnel, ces parcours mobiles imposent en effet que les formations, les programmes, les cadres, etc., prennent en compte la diversité et tentent de s'y adapter. Du point de vue de la recherche, ils requièrent que soient légitimées des approches plus diversifiées, notamment qualitatives et réflexives. Celles-ci sont en effet particulièrement pertinentes pour traiter de ces phénomènes, dès lors qu'on cherche à comprendre et à reconnaître l'activité réflexive singulière des individus et la part qu'ils accordent à celle-ci dans leur parcours personnel et académique, au regard de contraintes institutionnelles, sociales et historiques plus larges.

## Bibliographie

- Abdallah-Preteceille, M. (1999) : *L'éducation interculturelle*. Paris, PUF.
- (2003) : *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*. Paris, Anthropos.
- Allemand, S. (2004) : « La mobilité comme capital ». *Sciences humaines* 145 : 20-22.
- Allemand, S., Ascher, F. & Levy, J. (2005) : *Les sens du mouvement : Modernité et mobilités dans les sociétés urbaines contemporaines*. Paris, Belin.
- Appadurai, A. (2001) [1996] : *Après le colonialisme. Les conséquences culturelles de la globalisation*. Paris, Payot.
- Ascher, F. (2005) : « Le mouvement dans les sociétés hypermodernes », Conférence au colloque de Cerisy *Les sens du mouvement* et à l'Université de tous les savoirs : [http://www.ville-en-mouvement.com/sens\\_mouvement\\_cerisy/colloque.htm](http://www.ville-en-mouvement.com/sens_mouvement_cerisy/colloque.htm).
- Barlow, M. (2003) : *L'évaluation scolaire, mythes et réalités*. Paris, ESF.
- Baumgratz-Gangl, G. (1992) : *Compétences transculturelles et échanges éducatifs*. Paris, Hachette.
- Beacco, J.-C. (2005) : *Langues et répertoire de langues : le plurilinguisme comme "manière d'être" en Europe*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Bonniol, J.-J. & Vial, M. (1997) : *Les modèles de l'évaluation. Textes fondateurs avec commentaires*. Bruxelles, De Boeck.
- Byram, M. & Dervin, F. (éds) (2008) : *Student, staff and academic mobility in higher education*. Newcastle, Cambridge scholars publishing.
- Byram, M. & Zarate, G. (1996) : *Les jeunes confrontés à la différence. Des propositions de formation*. Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Castellotti, V. (2010), « Attention ! Un plurilinguisme peut en cacher un autre. Enjeux théoriques et didactiques de la notion de pluralité ». *Les Cahiers de l'Acedle* 7 : 181-207, <http://acedle.org/spip.php?article2864>.
- & Moore, D. (2011) : « Compétence plurilingue et pluriculturelle. Genèses et évolutions d'une notion-concept », in P. Blanchet & P. Chardenet (éds) *Guide de recherche en didactique des langues et des cultures. Une approche contextualisée*, Editions des Archives contemporaines / AUF : 241-252.
- & Moore, D. (2005) : « Les portfolios européens des langues : des outils plurilingues pour une culture éducative partagée ». *Repères* 29 : 167-183.
- Dervin, F. (2011) : « Pistes pour renouveler l'interculturel en éducation ». *Recherches en éducation* 9.
- (2010) : « Assessing intercultural competence in language learning and teaching : a critical review of current efforts », In F. Dervin et E. Suomela-Salmi (éds) *New approaches to assessing language and (inter-)cultural competences in higher education*. Bern : Peter Lang : 157-173.
- (2009) : « Apprendre à co-construire par la rencontre : approche actionnelle de l'interculturel à l'université ». *Recherches et applications Le français dans le monde* 45 : 111-121.
- (2004) : « Définition et évaluation de la compétence interculturelle en contexte de mobilité : ouvertures », <http://users.utu.fi/freder/mob.pdf>.
- Huver, E., (2010) : « Quelles représentations de l'évaluation chez les enseignants de langues dans l'enseignement supérieur ? » In F. Dervin et E. Suomela-Salmi (éds) *New approaches to assessing language and (inter-)cultural competences in higher education*. Bern : Peter Lang : 81-96.
- & Goï, C. (2010) : « Evaluer – accueillir – insérer : quel(s) prisme(s) pour quelle(s) projection(s) ? ». *Cahiers de sociolinguistique* 15 : 97-108.

- & Springer, C. (2011) : *L'évaluation en langues*. Paris : Didier.
- Kelly, M. (2009) : « Strategic contexts for the education of language teachers ». Conférence à l'université d'été SEMLANG, Sèvres, <http://www.semlang.eu/resume.aspx#A15>.
- Kelly, M. & Grenfell, M. (2004) : *Profil européen pour la formation des enseignants de langues étrangères*. University of Southampton.
- Lahire, B. (2002) : *Portraits sociologiques*. Paris, Nathan.
- Le Breton, E. (2007) : « La mobilité entre exclusion et inclusion ». *Journal de l'Institut pour la ville en mouvement*, <http://www.ville-en-mouvement.com/articles.htm>.
- Le Bihan, J.C. (2007) : « Avant-après, la « formation croisée » des professeurs des écoles stagiaires ». *Les langues modernes* 1 : 58-66.
- Levy, J. & Lussault, M. (2003) : *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*. Paris, Belin.
- Marie, V. & Lucas, N. (dir.) (2008) : *Regards sans frontières sur la formation des enseignants*. Paris, Le Manuscrit.
- Martinez, P., Moore, D. & Spaeth, V. (2008) : *Plurilinguismes et enseignement. Identités en construction*. Paris, Riveneuve Editions.
- Merle P. (2007) : *Les Notes - Secrets de fabrication*. Paris, PUF.
- (2005), « Mesure ou arrangement ? ». *Les cahiers pédagogiques* 438 : 11-13.
- Moore, D. (2006) : *Plurilinguismes et école*. Paris, Didier.
- Murphy-Lejeune, E. (2003) : *L'étudiant européen voyageur, un nouvel étranger*. Paris, Didier.
- & Zarate, G. (2003) : « L'acteur social pluriculturel : évolutions politiques, positions didactiques ». *Recherches et applications – le français dans le monde* : 32-43.
- Piccardo, E., Baron, G.-L. & Gohard-Radenkovic, A. (éds) (2007) : « Mobilités virtuelles et mobilités géographiques dans l'apprenTICEage : problèmes, enjeux et perspectives ». *Synergies Europe 2*, <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Europe2.pdf>.
- Robillard, D. de (2008) : *Perspectives alterlinguistiques*, Paris, L'Harmattan.
- Tarrius, A. (2002) : *La mondialisation par le bas. Les nouveaux nomades de l'économie souterraine*. Paris, Balland.
- (2000) : *Les nouveaux cosmopolitismes. Mobilités, Identités, Territoires*. Paris : Ed. de l'Aube.
- Thamin, N. (2007) : *Dynamiques des répertoires langagiers et identités plurilingues de sujets en situation de mobilité*, thèse de doctorat, Université Stendhal (Grenoble).
- Thiesse, A.-M. (1999) : *La création des identités nationales*. Paris, Le Seuil.
- Vaniscotte, F., West, A., Murphy-Lejeune, E. & Dimitropoulos, A. (2003) : *La mobilité étudiante en Europe, mythe ou réalité ? Comparaison France - Royaume-Uni*. Paris, L'Harmattan.
- Zarate, G. (dir.) (2000) : « Mobilité internationale et formation : dimensions culturelles et enjeux professionnels », *Recherche et formation* 33.
- Zarate, G. & Gohard-Radenkovic, A. (2004) : « L'identité cartographiée : de la grille à la carte », in G. Zarate & A. Gohard-Radenkovic. (éds) *La reconnaissance des compétences interculturelles : de la grille à la carte*. Paris, Didier : 4-8.