Dresser une cartographie d'événements informels d'apprentissage d'étudiants internationaux en séjour d'étude : une approche socio-spatiale de l'apprentissage des langues.

Jean-François Grassin

▶ **To cite this version:**

Jean-François Grassin. Dresser une cartographie d'événements informels d'apprentissage d'étudiants internationaux en séjour d'étude : une approche socio-spatiale de l'apprentissage des langues.. Le Français dans le monde. Recherches et applications, 2020, Mobilités contemporaines et médiations didactiques, 68. hal-02382426

HAL Id: hal-02382426
https://hal.science/hal-02382426

Submitted on 31 Jul 2023

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.

Grassin, J.-F. (2020). Dresser une cartographie d'événements informels d'apprentissage d'étudiants internationaux en séjour d'étude : Une approche socio-spatiale de l'apprentissage des langues. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, *68*. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02382426

Dresser une cartographie d'événements informels d'apprentissage d'étudiants internationaux en séjour d'étude : une approche socio-spatiale de l'apprentissage des langues.

Jean-François Grassin
Laboratoire ICAR UMR 5191
Université Lumière Lyon 2

Version auteur

1. Introduction

Dans un contexte mondial de « transition mobilitaire » qui fait passer le monde d'une sédentarité dominante à une hypermobilité dominante (Diminescu, 2005), l'internationalisation de l'université est une tendance lourde. Au cours de ces trois dernières décennies, le nombre d'étudiants en formation dans un pays dont ils ne sont pas ressortissants a fortement augmenté dans le monde : il est passé de 0.8 million en 1975 à 3.7 millions en 2009 et la France est parmi les 5 pays accueillant la moitié des étudiants étrangers (OCDE, 2011). Le nombre d'étudiants étrangers en France a augmenté de 12% en cinq ans (2011-2016) et ce mouvement semble s'accélérer depuis 2015 (Campus France, 2015).

Les études sur l'apprentissage des langues en séjour d'études, bien que nombreuses, se heurtent encore à la difficulté de suivre ces apprentissages dans toutes les situations non institutionnelles et la période du séjour demeure une « boite noire », étant donné d'une part la nature complexe des apprentissages langagiers dans un tel contexte (Wolcott, 2008 ; Steward, 2010) et d'autre part, le fait qu'une majorité des recherches sur l'apprentissage des langues en séjour d'étude se soit focalisée sur les résultats et les conséquences du séjour dans l'amélioration et le changement des compétences langagières (Wang, 2010). Notre étude appartient à une approche qualitative mettant l'accent sur l'expérience et les éléments constitutifs de cette expérience de mobilité, le but étant de documenter et d'interpréter le processus expérientiel du séjour d'étude dans une perspective socio-spatiale.

Notre contribution a un but épistémologique en ce qu'elle utilise un cadre conceptuel comme le paradigme de la mobilité à titre heuristique pour comprendre les expériences d'apprentissage des étudiants internationaux en séjour d'étude. Nous y associons un souci méthodologique en proposant un recueil des données par journaux numériques qui fournit aux étudiants un moyen multimodal pour rendre compte de leurs auto-observations *in situ*, au plus près de leurs activités et des lieux dans lesquels elles se déroulent. Nous proposons ainsi, après d'autres (Murphy-Lejeune, 2003 ; Calinon et al., 2015 ; Gohard-Radenkovic et Veillette, 2016) une approche socio-spatiale de l'apprentissage comme plus appropriée pour saisir la complexité des situations d'apprentissage lors de la mobilité pour études.

De manière classique, dans une première partie, nous expliciterons l'intérêt du paradigme de la mobilité pour saisir l'expérience vécue par les étudiants en séjour d'études. Nous présenterons ensuite le terrain empirique de notre étude et la méthodologie du recueil des données. Enfin, nous proposerons des éléments de cartographie des trajectoires de la mobilité quotidienne des étudiants pour analyser leur rapport à leur environnement spatial, aux apprentissages langagiers et à leur socialisation.

2. Le paradigme de la mobilité

Cette section propose de tirer du paradigme de la mobilité (Sheller & Urry, 2006 ; Urry, 2007) un cadre théorique capable d'inclure les dimensions spatiales et sociales de l'apprentissage des langues en contexte de mobilité étudiante.

2.1. Mobilité et globalisation

Le paradigme de la mobilité fait partie des discours de la postmodernité et sur la transformation sociale et accompagne un « architexte » discursif de la globalisation du monde (Bernardot, 2018). Le concept de globalisation est une mondialisation des imaginaires produits par l'intensification et l'accélération des flux d'échanges de biens matériels et immatériels, une mise en mouvement accélérée des personnes, des biens et des informations. Le local n'est plus une question d'échelle géographique, mais se construit à partir d'un principe de connectivité relationnelle (Ghorra-Gobin et Reghezza-Zitt, 2016). La mobilité est dès lors considérée comme le moteur d'un processus général d'une part d'hybridation des cultures, des identités et des organisations, et d'autre part de remise en cause des institutions et des catégories classiques ainsi que de leurs délimitations.

Ainsi, dans ce paradigme, les différentes formes de mobilité sont le principe organisateur du monde social et à travers elles se disent l'ensemble des rapports sociaux. La mobilité est vue comme un phénomène social clé, « une relation au travers de laquelle le monde est vécu et compris » (Adey, 2010 : i).

2.2. La mobilité comme compétence

Depuis une vingtaine d'années, la mobilité est en outre conçue comme une compétence. Cela s'explique par le fait que le discours dominant relie la mobilité à trois caractéristiques positivement valorisées : (1) la capacité à se mouvoir, (2) l'aisance ou la liberté de mouvement et (3) la tendance à changer de manière facile et rapide (Salazar, 2010). A travers l'aspiration à la mobilité induit par ces discours valorisants prend forme un processus d'individuation qui suppose un projet et une capacité de maitriser son réseau d'échanges qui implique de s'inscrire dans des réseaux de solidarités nouvelles (Rémi, 1996).

Ainsi, la mobilité est envisagée comme compétence -Kaufmann qui propose le concept de motilité , « la capacité à bouger » (Flamm et Kaufmann, 2006)-, ou comme capital. Dans le domaine de l'étude des mobilités étudiantes, Murphy-Lejeune (2003) définit le « **capital de mobilité** » comme « une sous-composante du capital humain, rendant capable les individus d'augmenter leur compétences grâce à la richesse de leur expérience acquise en vivant en dehors de leur pays » (p.51).

Dans cette perspective, le paradigme que nous retenons implique que (1) la mobilité comme capacité à bouger, fait partie d'une compétence d'intégration à une communauté, au même titre que (2) la connectivité sociale (rester connecté) et (3) l'autonomie (être capable de s'intégrer et de résister) (Licoppe et al., 2008, p.594).

2.3. La mobilité étudiante

L'acquisition de la motilité se construit d'abord à partir d'aspirations et de projets. Pour Kaufmann (2014), la notion de territoire urbain s'envisage comme « la rencontre itérative entre l'activation du potentiel de mobilité des acteurs et l'hospitalité des espaces urbains à leurs projets » (p.22). Il nous faut donc revenir au projet qui sous-tend la mobilité étudiante. Dans les études sociologiques de la mobilité, la figure de l'étudiant international est de plus en plus étudiée mais nécessite encore d'être mieux comprise car elle change avec l'évolution de la réalité des mobilités étudiantes dans le monde. Cette valorisation de la mobilité a une influence sur l'identité des étudiants internationaux.

Même si la figure de l'étudiant comme migrant est une réalité, nous choisissons ici de parler de mobilité étudiante, la mobilité mettant en évidence les mouvements migratoires, plutôt que les

Version auteur

lieux d'origine. Elle implique également une notion de court terme et forte probabilité de retour (King & Raghuram, 2013) qui est celle de la majorité des participants à notre étude. Bien souvent, la mobilité étudiante internationale ne repose pas sur le même projet et surtout, ne passe pas par les mêmes modes d'intégration institutionnelle, elle relève d'un autre « régime de mobilité » tel quel l'entendent Schiller et Salazar (2013).

3. Contexte et méthodologie

3.1. Objectif de la recherche

Notre étude interroge le capital de mobilité des étudiants et comment il est mobilisé pour apprendre. Le tournant mobile dans les sciences sociales a valorisé l'importance des considérations empiriques et théoriques de la mobilité (Holdsworth, 2009) mais « la mobilité ne peut pas faire grand-chose sur sa propre unité, elle se matérialise à travers les personnes, les objets, les mots et autres formes incarnées. » (Chu, 2010, p.15 ; in Salazar, 2017). Il s'agit de suivre les trajectoires d'apprentissage des acteurs et les ressources dont ils se saisissent dans les situations de la vie quotidienne, où les interactions comprennent beaucoup d'improvisation et où une conscientisation de ses propres pratiques est plus difficile.

3.2. Dispositif d'enquête et description du terrain

Seize étudiants en séjour d'étude dans une université française ont été recruté dans un centre de FLE. Il leur a été demandé de collecter, par l'intermédiaire d'une application mobile (*Dayone* ou *Journey*), des éléments numériques plurisémiotiques pour constituer des traces géolocalisées de leurs activités d'apprentissage et de socialisation. Le protocole d'enquête s'est organisé tel que le montre la figure 1.

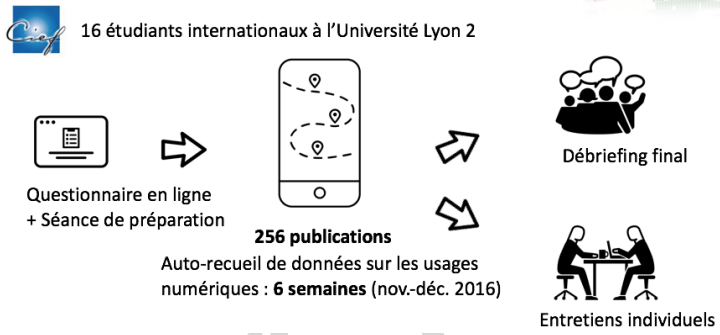


Figure 1 : protocole de recherche

1) Le projet de recherche a été présenté en classe puis lancé en novembre 2016
2) Un questionnaire en ligne a été soumis aux participants pour recueillir des données biographiques
3) Une séance de mise en route a consisté en l'installation de l'application mobile sur les téléphones des étudiants, *journey* ou *dayone*. Celles-ci consistent en un journal de bord géolocalisé et multimodal permettant l'exportation des données choisies par mail aux chercheurs. Le partage se faisait individuellement chaque semaine de la collecte, et sans passer par des réseaux sociaux.
4) Au terme de la recherche, un *debriefing* collectif a été organisé ainsi qu'un entretien individuel avec les participants.

Dans le cadre de cette analyse, nous n'utiliserons que les données recueillies par l'application. La consigne pour l'auto-traçage de ses activités était la suivante :

> « *Collecter des traces (photos, images, textes, vidéos) de moments de votre vie en dehors de la classe où vous avez le sentiment de vivre quelque chose en rapport avec votre*

Ver. auteur

apprentissage de la langue, de la culture françaises, ou d'entretenir un réseau d'amis en France. »

Elle a été négociée et explicitée en classe lors de la première séance de mise en route de la recherche puis par l'enseignante en charge des groupes, mais chaque étudiant se l'est appropriée de manière différente. Cette appropriation donne à voir des représentations et des valeurs liées au projet d'étude individuel et à l'apprentissage.

3.3.Nature des données

Il ne s'agit pas ici de n'identifier que des déplacements, mais des formes de mobilité c'est-à-dire la production de ressources sociales et culturelles à travers des pratiques de mobilité (Cresswell, 2006).

Figure 2 : une publication multimodale

Chaque publication recueillie dans notre corpus comporte trois parties, comme le montre la figure 2 :

a) des données recueillies par l'application : géolocalisation, date et informations par pictogramme sur la météo et/ou la posture physique de l'auteur (1) ;
b) des données inscrites par l'utilisateur comportant la plupart du temps une image (2) représentant l'activité ou son contexte et (3) un discours de l'individu sur ses actes et ses raisons d'agir.

Notre dispositif permet de saisir la mobilité à travers les trois dimensions qui la compose : les faits observables (la mobilité comme déplacement observable), les représentations (la mobilité comme idée et idéologie) et les expériences (la mobilité comme manière d'être au monde) (Cresswell, ibid.).

3.4. Présentation des participants

Les étudiants (n=16) ont été recrutés dans des cours de niveau C1 au Centre international d'Etudes Françaises (CIEF) de l'Université Lyon 2. Il s'agit de onze femmes et de cinq hommes, à Lyon depuis un à vingt-quatre mois (trois étudiants sont là depuis plus d'un an, alors que onze d'entre eux sont là depuis seulement deux mois). Ces étudiants sont de 9 nationalités

Version auteur

différentes[1]. Onze sont des étudiants *Erasmus* qui suivent un cours de langue française de 3h45 par semaine, alors que les autres (5) sont des étudiants inscrits au CIEF pour une formation de langue française et ont entre 17 et 20 heures de cours de langue par semaine.
Nous notons une participation inégale des étudiants à l'expérience, comme le montre la figure 3.

Figure 3 : nombre de publications par étudiant

Nous retiendrons ainsi pour notre analyse les étudiants ayant publié au moins à 10 reprises lors de l'enquête.

4. Résultats

4.1.S'intéresser aux lieux

Une entrée explicite par l'espace offre un éclairage particulier sur la vie sociale et l'expérience vécue. Elle permet de considérer « la ville et le territoire comme la rencontre itérative entre l'activation du potentiel de mobilité des acteurs et l'hospitalité des espaces urbains à leurs projets » (Kaufmann, 2014, p.22). Nous avons répertorié les lieux évoqués[2] dans les toutes les publications lorsque des indices explicites étaient donnés soit au travers de l'image soit au travers du titre ou du texte de la publication, puis les avons classés en catégories.
Les lieux catégorisés laissent apparaître des lieux de l'ordre du fonctionnel (les lieux du quotidien qui sont pour la plupart des lieux de service, et les lieux institutionnels), de l'ordre de la sociabilité (loisirs et « chez qqn »), de l'ordre du territoire familier (les espaces habituels de la vie quotidienne). Cette visualisation globale de la mobilité spatiale dans le territoire urbain montre le peu de références à un espace du quotidien qui ancre l'individu dans un territoire approprié. L'espace est plus souvent conçu comme un espace touristique, de découverte culturelle, ou de loisirs, plus socialisant car souvent partagé avec d'autres étudiants.
Tous les étudiants ne s'attachent pas de la même manière aux lieux qu'ils fréquentent et ni rattachent pas de la même façon leurs apprentissages. Les données recueillies donnent à voir des faits observables (des déplacements physiques, culturels, sociaux) et leur matérialité qui traduisent des expériences du monde social et des représentations idéologiques de ce qu'est apprentissage dans un séjour d'étude et des buts de l'entreprise.
Au long de cet article nous allons analyser ces données en termes de mobilité, de représentations idéologiques de l'apprentissage et de socialisation et nous verrons comment ces éléments nous permettent de mieux comprendre les projets de mobilité des étudiants internationaux.

4.2. Des étudiants plus ou moins mobiles.

[1] Chine (4), Allemagne (4), Brésil (1), Espagne (1), Italie (1), Mexique (1), Roumanie (1), Russie (1), Taïwan (1).
[2] Nous n'avons pas utilisé la géolocalisation car une majorité des publications sont faites après coup, dans un autre lieu que celui évoqué dans la publication.

version auteur

Nous avons ainsi répertorié les lieux identifiés par les étudiants comme des lieux où ils ont appris quelque chose pendant leur séjour, afin d'identifier des centralités et des hiérarchies. En effet, il nous paraît que les différents investissements dans des activités sociales différentes localisées différemment traduisent des idéologies[3] et des projets individuels.

4.2.1. Différents types de mobilité

Dans le graphique ci-dessous (figure 4), nous avons placé sur un continuum immobile /mobile, des cartographies individuelles représentant les types de lieux fréquentés pendant la période de 6 semaine d'enquête et identifiés par les participants comme des lieux où on apprend.

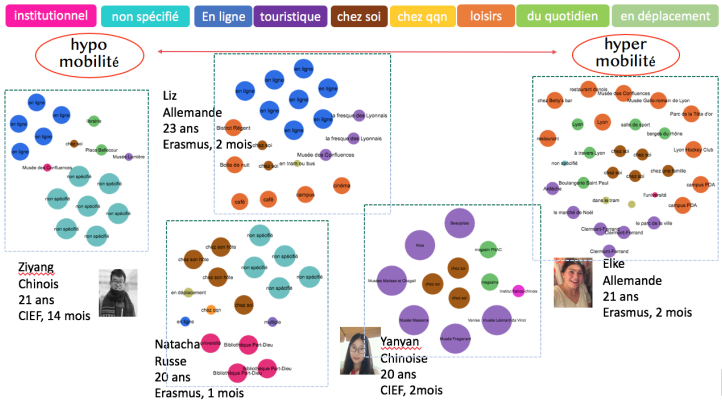


Figure 4 : types de mobilité

Le graphique donne à voir des mobilités différentes qui se construisent dans des relations différentes au monde social. Nous avons retenu quatre individus dont les types de mobilité nous semblent différents.

L'étudiant chinois Ziyang est celui qui semble le moins mobile, peu de ces publications se rattachent à un lieu spécifique (chez soi, un lieu public qu'il traverse quotidiennement, la Place Bellecour, une librairie et deux musées).

Une autre étudiante, Natacha, semble peu mobile, puisque les lieux qu'elle évoque se limitent au logement qu'elle habite et aux lieux institutionnels où elle étudie (l'université et une bibliothèque).

La troisième étudiante que nous avons retenue ici, Yanyan, présente un profil différent : elle est plus mobile que les deux autres mais cette mobilité n'est pas une mobilité dans le territoire urbain qu'elle habite, mais une mobilité touristique. Les lieux locaux qu'elle évoque sont son lieu de vie et des lieux de service (magasins).

Enfin, Elke représente le profil de mobilité le plus varié : à une mobilité touristique s'ajoute une forte mobilité du quotidien et de loisirs (salle de sport, promenades à Lyon…). Dans une moindre mesure, ce profil mobilitaire ressemble à celui de Liz, hormis les activités en ligne, absente dans le profil d'Elke, alors qu'elles sont prégnantes chez Liz. Ce sont aussi les deux étudiantes les plus socialisées de notre corpus.

Au cours de leur expérience migratoire de séjour d'étude, certains étudiants nous paraissent relever d'une hypo-mobilité alors que d'autres sont hypermobiles, mais ces mobilités peuvent être à des échelles différentes : apparaît en effet une mobilité touristique qui se construit à l'échelle du territoire national ou européen, alors qu'une autre mobilité se construit pour d'autres étudiants à l'échelle du territoire urbain, dans des pratiques de loisirs et/ou de socialisation.

Même si ces catégorisations donnent à voir des types de mobilités différentes chez des étudiants *a priori* dans les mêmes situations, elles nous semblent devoir être enrichies par d'autres

[3] L'idéologie, rappelle Cresswell (1996), travaille à trois niveaux, en définissant (1) ce qui existe et ce qui n'existe pas ; (2) ce qui est bon, juste et approprié et ce qui ne l'est pas ; et (3) ce qui est possible et impossible.

Version auteur

éléments pour pouvoir comprendre les expériences vécues par ces étudiants, en matière d'apprentissage et de socialisation. Ainsi, nous avons construit pour chaque participant de notre étude un graphe partant des lieux et les reliant aux différents apprentissages évoqués dans les publications.
Dans le cadre de cet article, nous comparerons certains d'entre eux afin d'une part, de faire apparaître notre démarche d'analyse et d'autre part, de montrer que l'analyse des mobilités ne peut se comprendre qu'au travers des projets et des situations individuels.

4.2.2. Ziyang : Peu de mobilité pour un projet fortement construit

Nous revenons en premier lieu sur le cas d'un étudiant que nous avons identifié comme peu mobile, justement parce qu'il nous permet de remettre en question cette hypo-mobilité. Nous avons dressé un graphe à partir de l'analyse de ces publications (figure 6). Nous avons ainsi relié aux lieux (deux premières colonnes du graphe) les apprentissages évoqués dans les publications (catégories et objectifs de l'activité en matière d'apprentissage) et la socialisation de cette activité (dernière colonne du graphe).

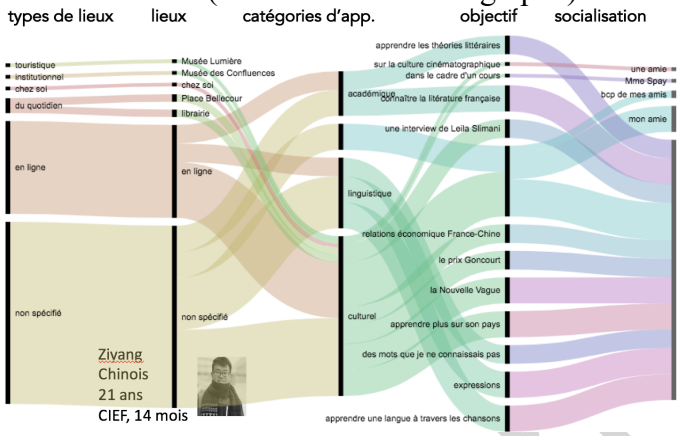


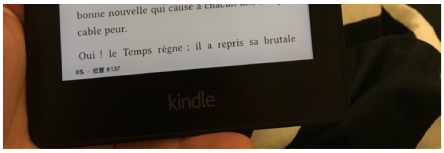
Figure 6 : graphe de publications - Ziyang

Ce graphe fait apparaître un étudiant peu socialisé, peu ancré dans un territoire local (il ne fait pas exception sur ces deux points), peu mobile et dont le projet d'apprentissage semble tourner autour de la littérature. Les publications qu'il partage donne à voir la construction de la trame narrative d'un événement de littératie et de son rapport à un espace culturel et social. Une analyse plus détaillée de ces publications nous montre dans le cas de cet étudiant que la mobilité quotidienne se construit en rapport avec ce projet d'étude (figure 7).

1.

J'ai lu des pages du livre « Balzac et la Petite Tailleuse Chinoise ».

Le sujet du livre est se concentre sur la Chine pendant la Révolution Culturelle, qui m'a semblé un peu flou car on n'en parle pas beaucoup en Chine. Ce livre me permet d'en trouver plus à travers cette histoire écrite par un écrivain chinois francophone. C'est pour cela que j'ai envie de lire ce livre, il m'aide à trouver plus de réalité dans la histoire chinoise.

2. 

J'ai lu quelques pages du livre « Le spleen de Paris ».

Je vais étudier la littérature française près la formation de la langue, et selon moi, Baudelaire est l'écrivain qui emploie le mieux la langue française. Pour obtenir ressentir mieux la langue française dans le cadre littéraire, j'ai commencé à lire le livre « Le spleen de Paris », écrit par Baudelaire.

version auteur

3.

J'ai vu les informations sur le prix Goncourt.

C'est tout à fait fait galvanisant étant donné que je m'intéresse beaucoup au monde littéraire français et au prix Goncourt, l'un plus convoité parmi tous les prix littéraires.
Pour toute la matinée j'ai cherché des informations sur internet pour y en trouver plus.

4. francetvinfo.fr/culture/prix-l...

172 153

NADOT @Nadot2017 · 2時
Bravo Leïla #Slimani pour cette "Chanson douce" ! #Goncourt #jeune #femme #Maroc #humanité lemonde.fr/les-decodeurs/... @lemondefr @leislim

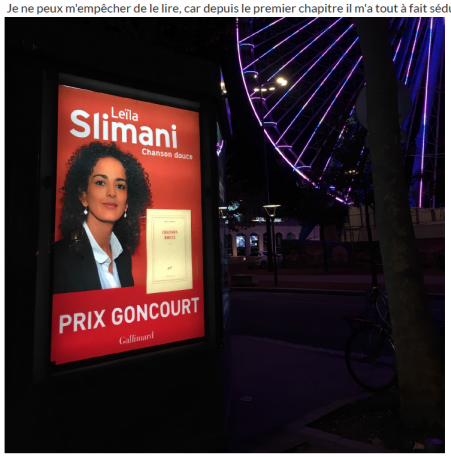
首頁 通知 訊息 我

J'ai vu une interview de Leïla Slimani qui est la lauréate du prix Goncourt de cette année.

Regarder une interview est encore un peu difficile pour moi, mais l'intérêt et la passion m'ont aidé à continuer jusqu'au bout.

5.

J'ai commencé à lire ce livre, « Chanson Douce », écrit par la lauréate du prix Goncourt. Je me suis dit que je ne peux rater ce livre et je l'ai trouvé dans une librairie près de l'université.
Je ne peux m'empêcher de le lire, car depuis le premier chapitre il m'a tout à fait séduit.

6. 

J'ai vu la publicité du livre « Chanson Douce » à la place Bellecour, cela me donne plus d'envie de continuer et finir lire ce livre, parce que ce livre est très populaire maintenant, beaucoup de mes amis en parlent.

Figure 7 : trame narrative d'un événement de littératie

On voit que le projet de mobilité projette l'étudiant vers un avenir centré sur des études littéraires (« je vais étudier la littérature française après la formation en langue ») et se construit donc autour de la construction d'une culture littéraire avec des objectifs langagiers (« ressentir mieux la langue française dans le cadre littéraire »). L'ancrage dans un territoire local se fait

par l'intermédiaire d'un événement littéraire dans lequel l'étudiant veut s'investir (« je m'intéresse beaucoup au monde littéraire et au prix Goncourt », « l'intérêt et la passion m'ont aidé à continuer jusqu'au bout »). Les activités langagières et sociales s'organisent alors autour de ce projet, d'abord sur internet (« pour toute la matinée j'ai cherché des informations sur internet ») et la mise à l'épreuve de compétences langagières (« regarder une interview est encore un peu difficile pour moi »). Ce projet mène à la fréquentation de certains lieux comme cette « librairie près de l'université » et à jeter un regard sur son environnement (la publicité sur la place Bellecour). Le singulier de l'événement (le prix Goncourt) rejoint ici, par l'ancrage spatial, le local en tant que culture vécue dans l'espace collectif. L'investissement dans un événement culturel national permet à l'étudiant de s'ancrer dans un territoire local et à se socialiser dans une communauté d'intérêt (« ce livre est très populaire maintenant, beaucoup de mes amis en parlent »). Cet exemple illustre comment les dimensions locales et globales des littératies sont négociées (Stornaiuolo et Leblanc, 2014) au cours du séjour d'étude. La littérature est d'abord un projet global puisque lire sur la Chine en français lui permet de mieux comprendre sa culture. Le prix Goncourt est d'abord négocié comme un événement global à l'échelle de la culture française, puis apparaît aussi dans son ancrage local, dans les lieux et les personnes fréquentés.

4.3. Quels espaces de socialisation ?

Nous avons également étudié ce que Diminescu (2005) appelle « l'installation relationnelle » des étudiants au travers des données que nous mobilisons dans l'étude. On découvre des étudiants peu mobiles et peu socialisés. L'apprentissage informel en dehors de la classe est souvent limité par la ségrégation sociale des étudiants internationaux, qui apparait évidente dans de nombreuses parties du monde (Brooks and Waters, 2011). Pour autant, si l'on observe en détails cette mobilité, on met au jour des processus de socialisation qui passe par l'espace. Nous reprendrons pour ce faire les catégories spatiales que Rémi (1995) appelle « espace de primarité » et « espaces de secondarité ». « L'espace primaire est celui où l'on assume les rôles et les contraintes de la vie ordinaire. L'espace secondaire prend sens par rapport à l'espace primaire, comme une possibilité d'écart, de mise à distance. » (Rémi, 2016). A l'échelle de la trajectoire migratoire de nos étudiants, le lieu d'habitat est donc un espace de secondarité, mais l'on va pouvoir observer la construction de nouveaux espaces de primarité.

4.3.1. Se construire des espaces de primarité

Si l'on prend le cas de Natacha, on remarque que son installation relationnelle se fait essentiellement autour de la personne qui la loge (figure 8). Si une bonne partie des lieux d'activité n'est pas spécifiée (et correspond à des activités en ligne), les autres sont des lieux familiers, essentiellement le « chez soi » et les lieux institutionnels d'apprentissage. Le portrait que l'étudiante construit d'elle-même en partageant ces activités d'apprentissage est avant tout celui d'une étudiante en séjour d'étude. Elle s'installe dans des lieux spécifiques, récurrents qui construisent un projet : lire deleuze / écrire des lettres, des pratiques littératiées très académiques mais qui relit numérique et papier.

version auteur

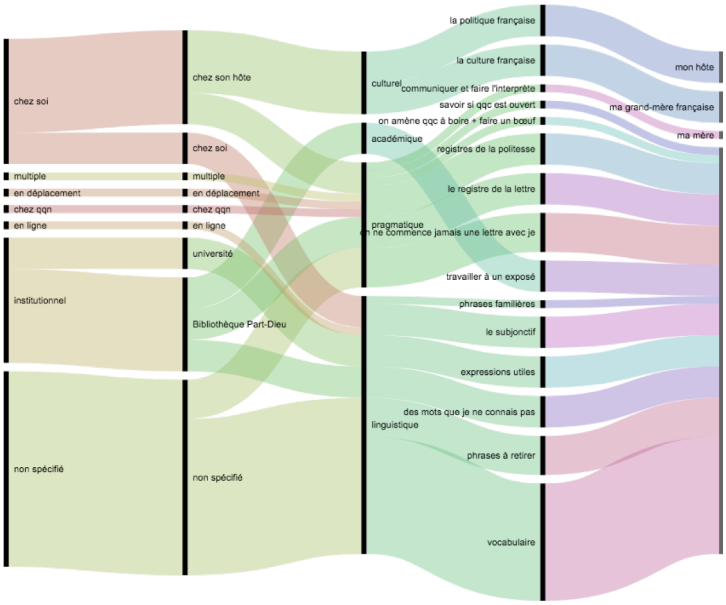


Figure 8 : graphe de Natacha

C'est lorsque sa mère lui rend visite qu'elle se rend compte comment elle s'est construit un territoire de lieux familiers. Voilà comment elle analyse les différents espaces qu'elle est amenée à fréquenter :

> « *Ma mère m'a rendu visite pour la première fois depuis mon arrivée à Lyon. Je me suis trouvé dans les situations/contextes/endroits qui normalement ne font pas partie de ma vie quotidienne. J'ai dû vérifier sa réservation à l'hôtel par exemple - demander le personnel pour un fer à passer. Ce qui était même pire (mais utile pour mon français) c'était comme elle avait perdu son bagage. Elle m'a téléphoné lors de son arrivée à l'aéroport afin d'expliquer sa situation au personnel. Je trouve que c'est pendant les cas d'urgences que mon français est le pire - quand il faut vraiment communiquer claire et je ressens la pression.* »

Ascher (2004) parle de *code switching* pour construire des espaces sociaux à n dimensions, ou passer aisément d'un champ social à un autre. Ici, l'étudiante prend conscience de l'existence de sphères sociales différentes qui demandent à être mobile.

On retrouve ces efforts de se construire de nouveaux espaces de primarité par des activités en « régime de familiarité » (Thévenot, 2006). On va essentiellement retrouver des routines autour de la colocation (figure 9).

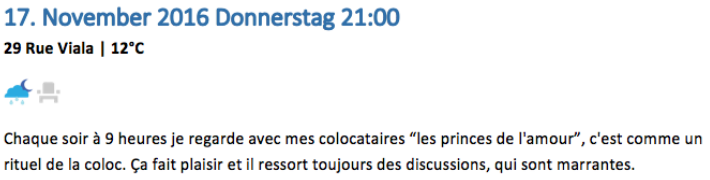


Figure 9 : rituel de colocation

Le logement est un lieu où s'installe des rituels ou des routines socialisantes, soit avec les autres étudiants, soit avec le/la logeur.euse. Dans notre corpus, ces activités se déroulent souvent autour des repas et de la télévision, pour le divertissement comme dans l'exemple ci-dessous. Les autres activités présentées sur le mode de l'habitude sont les activités liées à l'apprentissage académique et à la consultation de ressources en ligne et à leur inscription dans le temps de la journée.

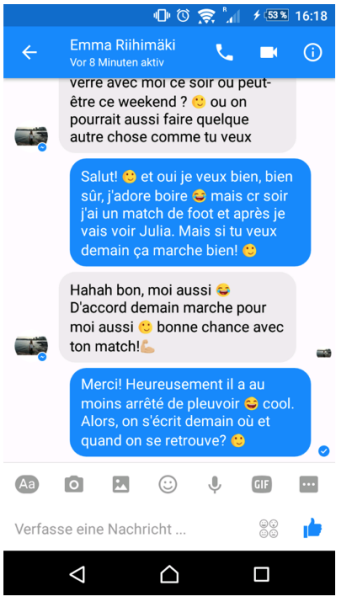
4.3.2. Se construire des espaces de secondarité.

version auteur

Les espaces de secondarité permettent de prendre de nouveaux rôles, de se construire des affiliations (Aghulon et De Brito, 2009). L'exemple de Liz montre une installation relationnelle qui passe majoritairement par une socialisation avec d'autres étudiants et ne se démarquent pas en cela de la plupart des étudiants Erasmus (cf. Dervin 2008). A ce profil identitaire s'ajoute une identité de footballeuse et des activités d'apprentissage qui montre une volonté de s'affilier à une communauté.
Les trois publications ci-dessous exposent ainsi comment Liz s'identifie à ce groupe sportif et comment elle cherche à appartenir pleinement à cette communauté en cherchant à voir les vidéos sur internet que poste une des membres de l'équipe. La troisième publication illustre comment elle affirme son appartenance à ce groupe et la valeur qu'elle lui donne auprès des autres étudiants qu'elle côtoie.

17. November 2016 Donnerstag 20:08
1 Rue François Villon | 12°C

11. November 2016 Freitag 13:47
49 Boulevard Pinel | 8°C



Une fille qui joue au foot avec moi dans l'équipe de l'université poste avec un ami des vidéos où ils parlent sur le foot de la ligue 1 en France et la premier league d'Angleterre.
Il s'agit d'un contenu assez professionnel.
Il est intéressant de connaître les points de vus de jeunes français sur les équipes de foot, qui ne sont pas tout à fait les mêmes que ceux des médias allemands. De plus, j'apprends bcp sur le foot en France qui n'est pas très présent dans les médias allemands.

Figure 10 : espace de secondarité construit dans le groupe sportif

Dans l'exemple suivant, l'affiliation à une communauté française passe par la nourriture, un autre « lieu commun » des pratiques intégratives.

26.novembre Lyon à la maison
J'aime bien regarder les vidéos de recettes pour les végétariens. Je les regarde presque tous les jours. En effet, c'était en France que j'ai rencontré le veganisme pour la première fois, et je pense que c'est très juste. Je suis devenu végétarienne pendant deux semaines. Je pense c'est une mode en France et en Europe.
En regardant les vidéos, j'ai aussi appris bcp d'expressions sur les aliments et la cuisine.

Figure 11 : espace de secondarité : tester des identités multiples

On voit que ces activités en ligne ne sont pas pour autant déconnectées du lieu dans laquelle elles se déroulent. Il s'agit pour l'étudiante en question, Yanyan, de tester une nouvelle identité, celle d'une personne végane. Cette identité est reliée au séjour en France (« c'est une mode en France ») et est explicitée clairement comme une expérience ponctuelle de changer de rôle et de tester de nouvelles identités. Pour Beck, ces attitudes font partie d'une « cosmopolitanisation de la réalité » et qui implique « une prise de conscience croissante de la relativité de sa propre position sociale et de sa culture dans une arène mondiale » (Beck, 2008, p. 26-27).

4.4. Des représentations idéologiques des espaces sociaux pour l'apprentissage

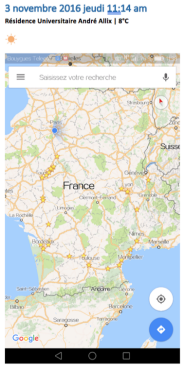
Dans notre corpus, la ville apparaît, au travers des discours étudiants comme un terrain de jeu offrant des opportunités à saisir, des moyens d'atteindre un but instrumental (Kaufmann, 2014). Chaque déplacement, chaque lieu se justifie et prend son sens par rapport à un potentiel apprentissage. Dans les trois exemples ci-dessous, l'activité et le lieu dans laquelle elle se déroule est une opportunité d'apprendre.

Le sport est super pour faire la connaissance des autres étudiants! 💪🏻
Tous les lundi matin il y un cours de la boxe française, c'est bien pour la santé et pour mon français.

Figure 12 : activité du quotidien

Un super petit-déjeuner chez Paul 😍🇫🇷
Sur le menu on a trouver des nouveaux mots français qui sont des termes techniques de la Boulangerie 😊
Super intéressant d'apprendre une nouvelle langue!!

Figure 13 : activité de loisirs



Enfin je suis chez moi à nouveau ! Avec Google maps j'ai noté (presque) toutes les villes que j'ai visité ou passé pendant les vacances. Un tour en France hihi

Figure 14 : activité touristique

Version auteur

Chaque exemple montre cette posture utilitariste dans l'activité quotidienne (figure 12), de loisirs (figure 13) et touristique (figure 14). Le dernier exemple montre la logique de mise en scène et de quantification de soi que les outils numériques amènent avec eux et que les étudiants voyageurs adoptent fréquemment.
Tous illustrent les investissements dans un capital communicatif (Heller et Boutet, 2006) qui exige des stratégies utilitaristes et de communication plus immédiate ainsi que des éléments culturels plus « ordinaires » (Bemporad et Jeanneret, 2016) que ceux rencontrés dans le cas des étudiants Natacha et Ziyang qui montraient un investissement dans des activités relevant d'un capital symbolique différent..
Dans les trois exemples suivants, il s'agit d'interagir avec des français et cela est exprimé de trois manières différentes : pour l'une il s'agit de « s'exercer dans la conversation », pour l'autre de « rencontrer des amis étrangers » et pour le dernier d'améliorer son oral et d'augmenter sa compétence pragmatique. Ce qui nous intéresse est aussi d'identifier les stratégies employées pour y parvenir et les différences sont frappantes, notamment par les ressources conviées.
Le premier exemple montre une étudiante qui met en avant un événement socialisant comme moyen d'exercer son français à la fois dans des activités d'expression (la conversation) et de compréhension (comprendre les autres et leur accent). La socialisation étudiante en résidence permet ces pratiques.

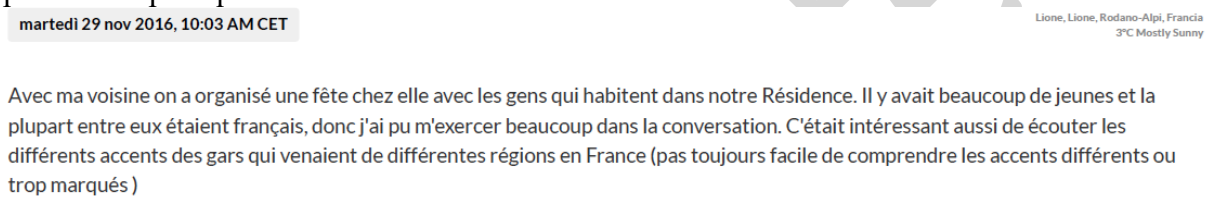
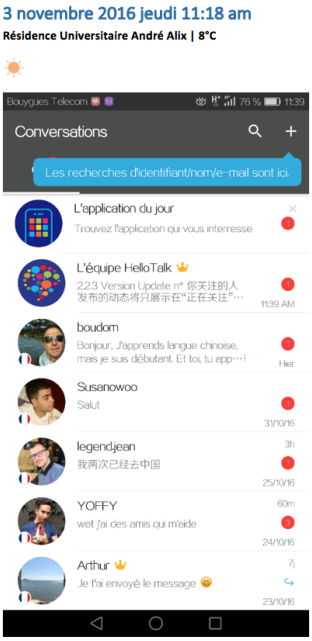


Figure 4 : perfectionner son oral (1)

Dans le deuxième exemple, l'étudiante ne mobilise pas un réseau de voisins mais les réseaux numériques. La capture d'écran montre l'application *Hellotalk* et un écran de « conversations ». Le but pour elle est de rencontrer et d'apprendre la langue de l'autre. Elle se sert de son identité chinoise pour échanger ; ici la ressource n'est pas d'abord liée à un processus de socialisation, mais à une situation d'apprentissage non-formelle permise par les réseaux sociaux numériques dédiés. Il est à noter que si l'étudiante affirme l'utiliser, les autres publications ne font pas référence à des personnes rencontrés par ce biais.



L'application que j'utilise pour rencontrer des amis étrangers qui veulent apprendre le chinois. En échange, ils l'apprennent le français ou l'anglais. C'est très intéressant parfois haha de rencontrer des gens différents.

Figure 5 : perfectionner son oral (2)

Enfin, le troisième étudiant mobilise de manière originale des ressources écrites mais qu'il identifie comme proche pragmatiquement de l'oral, la bande dessinée, pour améliorer ses compétences à l'oral.

lundi 28 nov. 2016 à 18:09 UTC+1

Haha~j'ai commencé à lire des livres de BD, je trouve que quand je lit des livres de bd, il améliore petit à petit mon oral. Comme des phrases ne sont pas difficiles, mais il est assez pragmatique. Je lit, je mémorise les structures des phrases, en parallèle, je s'adapte plus à la langue française car il est partout dans ma vie quotidienne ~!

Figure 6 : perfectionner son oral (3)

Au vu de ces trois exemples, on peut se demander si ces étudiants ont les mêmes capacités à mobiliser des ressources d'apprentissage efficaces, socialisantes et participant à l'intégration de l'étudiant.e dans des communautés de discours et de pratiques. Nous pouvons dire à l'analyse de notre corpus que tous les étudiants ne sont pas en mesure de mobiliser les mêmes capitaux sociaux et de mobilité afin de s'inscrire dans des activités intégratives.

5. Conclusion

Cette étude nous a permis de mieux prendre en compte des types de mobilités différents dans un régime de mobilité propre aux étudiants internationaux mais qu'il convient encore de mieux comprendre, Notre étude montre, sans surprise, que la mobilité étudiante est en effet un scénario balisé (Pinto Baleisan, 2017), mais aussi une expérience à géométrie variable qui s'actualise en types de mobilité, c'est-à-dire des assemblages matériels individuels liés à des projets et des espaces.

Dans ce travail, nous avons adopté une approche socio-spatiale de la mobilité étudiante et de l'apprentissage. Nous avons proposé d'en passer par des visualisations graphiques qui nous permettent de faire apparaître une distribution horizontale et spatiale de ressources langagières, culturelles et sociales (où une ressource apparait) et une distribution verticale, un ordre hiérarchique de ces ressources ; en d'autres termes, l'accès aux ressources et la valeur qui leur est attribué en termes d'apprentissage. La majeure partie des participants sont des acteurs allogènes qui « considère[nt] le territoire de son action d'un œil plus utilitariste et spéculatif ; recherche[nt] un profit sans prendre beaucoup de risque quant à son univers quotidien » (Dumont, 2011, p.37) ; ils mettent cependant en place des stratégies, de manière plus ou moins efficace, d' « acteur transitionnel », c'est-à-dire cherchant à s'intégrer, plus ou moins progressivement par l'identité et/ou par la résidence, au territoire de leur action.

version auteur

Il s'avère que, avec ses limites, le dispositif de recherche est à la fois un dispositif permettant de rendre compte d'investissements spatiaux dans l'apprentissage de la part des étudiants et de mieux comprendre l'expérience vécue et les stratégies mises en place, et une médiation didactique que nous cherchons à développer au sein de programmes de formation. Il propose en effet aux étudiants une posture réflexive permettant de conscientiser l'expérience de nouveaux rôles disponibles à l'expérience migratoire. Ainsi, il s'agit non seulement de rendre compte d'activités d'apprentissage, mais de les situer dans l'espace pour permettre aux étudiants une observation réflexive d'appropriation de l'espace urbain et une conscientisation de stratégies pour maîtriser son espace de vie de façon à s'y socialiser, suivant des projets personnels. Le capital de mobilité se mobilise alors différemment suivant les individus, selon les projets et les compétences.

Adey, P. 2010. *Mobility*. London: Routledge.

Aghulon, C., et Xavier de Brito, A., (2009), *Les étudiants étrangers à Paris. Entre affiliation et repli.* Paris : L'Harmattan.

Ascher, F., (2004), « L'individu dans une société hypermoderne », in *Mobilités.net. Villes, transports, technologies face aux nouvelles mobilités*, Daniel Kaplan et Hubert Lafont (dir.), Questions numériques, Paris : FING, p.45 à 49

Beck, U., (2008), "Mobility and the cosmopolitan perspective", in Weert Canzler, Vincent Kaufmann and Sven Kesselring, Tracing mobilities. Towards a cosmopolitan perspective, Burlington : Ashgate, pp.25-35.

Bemporad, C., & Jeanneret, T. (2016), « L'investissement dans la littératie : identités sociales et capital symbolique », *Langage et société*, (157), p.39-55.

Bernardot, M. (2018), « Mobilité, hybridité, liquidité : un architexte de la globalisation ? », *Variations. Revue internationale de théorie critique*, (21).

Boutet, J., & Heller, M. (2006). Enjeux sociaux de la sociolinguistique : pour une sociolinguistique critique, *Langage et société*, (121-122), p.305-318.

Brooks, R., & Waters, J. (2011), *Student mobilities, migration and the internationalization of higher education*, London: Palgrave MacMillan.

Calinon, A.-S., Ploog, K., & Thamin, N. (2016). Cartographie de l'espace dans l'élaboration discursive de projets de mobilité de jeunes algériens. Cahiers internationaux de sociolinguistique, (8), 77-106.

CampusFrance. (2015). Chiffres clés.

Chu, J. Y. 2010. *Cosmologies of credit: transnational mobility and the politics of destination in China*. Durham, NC: Duke University Press.

Cresswell, T. (1996). *In place, out of place. Geography, ideology, and transgression*. Minneapolis / London : University of Minnesota Press

Dervin, F. (2008). « Erasmus : 20 ans d'hypermobilité / hypomobilité existentielle ? ». In *Regards sur les mondes hypermobiles. Mythes et réalités*. Paris: L'Harmattan.

Diminescu, D., (2005), « Le Migrant connecté. Pour un manifeste épistémologique. », *Migrations/Société*, vol.17, n°102, pp ; 275-292.

Dumont, I., (2011), *Pour une géographie sociale. Regards croisés France-Italie*, Presses Universitaires de Caen.

Flamm, M., et Kaufmann, V., (2006), " Operationalising the Concept of Motility: A Qualitative Study ", *Mobilities*, 1(2), p. 167-189.

Ghorra-Gobin, C., & Reghezza-Zitt, M. (2016). Entre local et global : les territoires dans la mondialisation. Paris : Éditions Le Manuscrit.

Gohard-Radenkovic, A., & Veillette, J. (2016). Nouveaux espaces dans de nouvelles logiques migratoires ? Entre mobilités et immobilités des acteurs. Cahiers internationaux de sociolinguistique, (9), 21-50.

version auteur

Holdsworth, C. (2009). " 'Going Away to Uni': Mobility, Modernity, and Independence of English Higher Education students ", *Environment and Planning A*, 41(8), p.1849-1864.
Kaufmann, V., (2014), *Retour sur la ville*, Lausanne, Presses Polytechniques et Universitaires Romanes.
King, R., & Raghuram, P. (2013). " International Student Migration: Mapping the Field and New Research Agendas ", *Population, Space and Place*, 19(2), p.127-137.
Licoppe, C., Diminescu, D., Smoreda, Z., & Ziemlicki, C., (2008), " Using mobile phone geolocalisation for 'socio-geographical' analysis of co-ordination, urban mobilities, and social integration patterns". *Tijdschrift Voor Economische En Sociale Geografie*, 99(5), p.584-601.
Murphy-Lejeune E., 2003, *L'étudiant européen voyageur, un nouvel* étranger, Paris, Didier.
OCDE. (2011). *Regards sur l'éducation*.
Pinto Baleisan C., (2017), Migrations étudiantes sud-américaines. Trajectoires et bifurcations biographiques, Paris, La documentation Française.
Rivza, B. et Teichler, U., (2007), "The changing role of student mobility", *Higher Education Policy*, 20 (4), p.457–475.
Rémy J., (1996). « Mobilités et ancrages : vers une autre définition de la ville », In Monique Hirschhorn et Jean-Michel Berthelot, *Mobilités et ancrages. Vers un nouveau mode de spatialisation ?*, Paris, L'Harmattan, p.135 à 153
Remy, J., « Spatialité du social et transactions », *SociologieS* [En ligne], Dossiers, Espaces et transactions sociales, mis en ligne le 16 juin 2016, consulté le 21 avril 2018. URL : http://journals.openedition.org/sociologies/5354
Salazar, N. B. (2017). " Key figures of mobility: an introduction", *Social Anthropology*, 25(1), p.5-12.
Schiller, N. G., & Salazar, N. B., (2013), " Regimes of Mobility Across the Globe", *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 39(2), p.183-200.
Sheller M and Urry J (2006) The new mobilities paradigm. Environment and Planning A 38: 207–226
Stewart, J. A. (2010). " Using e-Journals to Assess Students' Language Awareness and Social Identity During Study Abroad", *Foreign Language Annals*, 43(1), 138-159.
Stornaiuolo, A., & Leblanc, R. J. (2014), " Local Literacies, Global Scales", *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58(3), p.192-196.
Thévenot, L., (2006), *L'action au pluriel*, Paris, La Découverte.
Urry J (2007) *Mobilities*. London: Polity.
Van de Velde, C. (2008). Devenir adulte. Sociologie comparée de la jeunesse en Europe. Paris : PUF
Wang, C. (2010). Toward a Second Language Socialization Perspective: Issues in Study Abroad Research. *Foreign Language Annals*, 43(1), 50-63.
Wolcott, T. (2016). " Introduction to the Special Issue: Study Abroad in the Twenty-first Century." *L2 Journal*, 8(2).

version auteur