



HAL
open science

La place du sujet dans l'expérience de mobilité : l'étudiant international et le dessin réflexif

Anne-Sophie Calinon, Sophie Mariani-Rousset

► To cite this version:

Anne-Sophie Calinon, Sophie Mariani-Rousset. La place du sujet dans l'expérience de mobilité : l'étudiant international et le dessin réflexif. *Glottopol : Revue de sociolinguistique en ligne*, 2014, (Se) représenter les mobilités : dynamiques plurilingues et relations altéritaires dans les espaces mondialisés, 24, pp.99-121. hal-03537528

HAL Id: hal-03537528

<https://hal.science/hal-03537528v1>

Submitted on 20 Jan 2022

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.



GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

n° 24 – juillet 2014

*(Se) représenter les mobilités :
dynamiques plurilingues et relations
altéritaires dans les espaces mondialisés*

Numéro dirigé par Muriel Molinié

SOMMAIRE

Muriel Molinié : *Introduction.*

Elatiana Razafimandimbimanana et Cécile Goï : *Retour sur une expérience formative à et par la réflexivité : lieu de « mobilités réflexives ».*

Eva Lemaire : *Sortir de sa zone de confort, s'ouvrir, se replier : mise en scène de l'apprentissage du français dans le milieu universitaire francophone minoritaire ouest-canadien.*

Jésabel Robin : *Cartes de langue(s) et de mobilité de futurs enseignants du primaire à Berne. Quand une dynamique dialogique entre les corpus dévoile des représentations du français.*

Diane Farmer et Gail Prasad : *Mise en récit de la mobilité chez les élèves plurilingues : portraits de langues et photos qui engagent les jeunes dans une démarche réflexive.*

Anne-Sophie Calinon et Sophie Mariani-Rousset : *La place du sujet dans l'expérience de mobilité : l'étudiant international et le dessin réflexif.*

Chiara Bemporad et Camille Vorger : *« Dessine-moi ton plurilinguisme ». Analyses de dessins entre symbolisation et réflexivité.*

Marie-Françoise Pungier : *Étude exploratoire sur des représentations graphiques d'un stage en France par des étudiants japonais.*

Hélène Girard-Virasolvit : *Mots et images dans des blogs d'expatriés : fonctions de l'iconographie pour dire l'altérité.*

Jinjing Wang : *Motivations d'apprentissage et parcours migratoires : entretiens avec des apprenants chinois de français en France.*

GLOTTOPOL – n° 24 – juillet 2014

<http://glottopol.univ-rouen.fr>

LA PLACE DU SUJET DANS L'EXPÉRIENCE DE MOBILITÉ : L'ÉTUDIANT INTERNATIONAL ET LE DESSIN RÉFLEXIF

Anne-Sophie CALINON

Sophie MARIANI-ROUSSET

Université de Franche-Comté, ELLIADD (EA 4661), équipe LLC

Introduction

Cet article présente les résultats d'une étude s'inscrivant dans un projet de recherche vaste et interdisciplinaire mené sur les questions de mobilité spatiale, linguistique et discursive, dans les contextes de migrations académiques et économiques (Université de Franche-Comté, laboratoire ELLIADD).

Nous avons porté notre intérêt sur le discours des étudiants internationaux du Centre de linguistique appliquée (CLA) de Besançon. Ville d'immigration et ayant une tradition d'accueil d'étudiants internationaux, Besançon – contrairement à des villes reconnues comme multilingues – est un lieu de contacts de langues et de cultures, où le repérage des frontières sociolinguistiques demande de s'intéresser aux différences fines, presque invisibles, qui structurent l'espace urbain, en réalisant une étude des pratiques langagières individuelles spatialisées. Et cette *représentation* de ce qui se joue dans la vie de l'étudiant en situation de mobilité peut se matérialiser dans une *projection* picturale, illustrée dans le dessin réflexif (Molinié, 2009 ; Perregaux, 2009).

L'étudiant international vient en France pour étudier, soit la langue elle-même, soit dans la langue du pays. Pour comprendre ce qui se passe au cours de son intégration académique, il est important de prendre en compte, de manière spatio-temporelle, le contexte socio-culturel dans lequel il évolue. Ce verbe implique l'idée d'avancer, physiquement et intellectuellement. Et ce lien entre progression dans la langue et dans l'espace (au sens large) où a lieu cet apprentissage – ce qui s'effectue en parallèle avec la construction même d'un sujet se retrouvant *ici et maintenant*, entre intérieur et extérieur, pensée personnelle et société – constitue un élément fondamental de la compréhension et de la construction du sens. Une idée préconçue voudrait que l'étudiant puisse « se retrouver » aisément partout chez lui, ayant comme unique préoccupation l'apprentissage d'une langue qui le transformera en citoyen du monde, ignorant des frontières, et lui ouvrant les portes du marché du travail désormais accessible – mais il n'en est rien. Il existe une dissension entre les discours circulants sur la mobilité (discours politiques) et le ressenti des personnes en mobilité. La *fluidité* à traverser les frontières et à aller apprendre une langue n'implique pas, d'une part la facilité à se déplacer partout dans le monde, d'autre part de trouver plus facilement du travail.

L'étudiant traverse une expérience de mobilité : comment la vit-il ? Que devient son rapport à la ville et à l'espace ? *Qui* devient-il ? Comment arrive-t-il à « réussir » son séjour, à savoir concilier son envie de découverte, d'apprentissage, d'enrichissement, tout en restant lui-même ? Comment trouve-t-il de nouveaux *repères* dans ce qui est fragilisant, voire déstabilisant sur le moment, tout en étant riche d'intérêt, suscitant l'évolution de sa personnalité, transformant sa vie future ?

Cadre théorique : sociolinguistique et psychologie

Notre étude – et le croisement de nos observations – se situe dans divers champs disciplinaires regroupant les mêmes concepts, issus plus particulièrement de la sociolinguistique et de la psychologie.

Les recherches en sociolinguistique urbaine traitent de l'influence des structures spatiales de la ville sur les comportements linguistiques et langagiers des individus. Pour Bulot (2004 : 113-114), « l'espace est pour le moins un espace social parce qu'il rend compte des rapports complexes entre socialisation, lien social versus langues et pratiques langagières ».

Le rapport espace/langue(s) (variétés, pratiques, locuteurs) peut être soumis à une variation importante d'échelle d'analyse. Nous nous situons ici au niveau micro-analytique, endocentré car renvoyant « à une notion de “mobilité interne” et “d'espace intérieur” par rapport à une communauté dont les frontières peuvent être matérielles ou symboliques » (Nicolai, 2003 : n. p.). Le rapport au monde de l'individu et sa construction-même font l'objet d'études en psychologie clinique. Ces études ont mené notamment aux concepts suivants : le Moi-Peau (Anzieu *et al.*, 1987), premier étayage de l'enfant dans son développement psychique permettant l'accès aux limites ; le Soi (Jung, 1954), qui représente la personne au-delà même de ce qu'elle en perçoit, regroupant en même temps le conscient et l'inconscient ; la différenciation de soi et de l'autre (Winnicott, 1958) ; et *l'individuation* (Simondon, 1989). Demander à quelqu'un de dessiner sa représentation de soi, de sa langue, des lieux où il vit, etc., est une forme de *projection*. Ces différentes manières de se projeter concernent donc également tout ce qui concerne la *symbolique spatiale* – dont nous parlerons dans la partie méthodologique.

La place occupée, le positionnement sont également des concepts utilisés en psychologie de l'espace et de l'environnement, discipline interrogeant les repères, l'attachement au lieu (Altman et Low, 1992 ; Fleury-Bahi, 2000), la place au monde (Moles et Rohmer, 1972) ; mais aussi tout ce qui concerne *l'espace personnel* (proxémique, bulle, enveloppe, intimité, etc. : Hall, 1981 ; Moles, 1968) et comment cet espace se confronte avec l'extérieur (Mariani-Rousset *et al.*, 2012). Ce domaine touche les concepts de territoire (Goffman, 1973), ou encore d'*appropriation spatiale* (Proshansky *et al.*, 1983 ; Serfaty-Garzon, 2003) comme construction et délimitation d'un chez-soi. Par extension, la *territorialisation* s'opère quand, dans une recherche de repères, de lieux signifiants, les individus s'engagent : d'une part, dans des processus d'appropriation et de discrimination de l'espace, sur la base d'éléments identifiant les langues et les pratiques langagières ; d'autre part, par la mise en mots de la structure socio-spatiale de la ville. Cette mise en discours (Mondada, 2000, 2004) révèle un processus de catégorisation (de l'espace, des langues, des pratiques, des individus) au cours duquel les sujets sont amenés à « reconnaître, discriminer, nommer, créer, fusionner des objets linguistico-sociaux [...], en leur attribuant / déniaient certaines caractéristiques » (Trimaille et Matthey, 2013 : 115).

Cette identification et différenciation des espaces et des événements de l'expérience vécue répondent à la nécessité de les rendre intelligibles. Ce processus produit des catégories au caractère mouvant, destinées à des fins pratiques, nées de l'interaction avec les autres

individus dans des situations particulières, se redéfinissant donc au fur et à mesure du vécu de l'expérience. Elles sont « produites de façon incarnée (embodied) non pas au sens d'une détermination sensori-motrice mais dans le sens de leur immersion dans une pratique sociale mondaine » (Mondada, 1997 : 297-298).

La notion de catégorie sur laquelle nous nous appuyons pour l'analyse de nos données est intrinsèquement liée à celle de frontière, notion par laquelle on retrouve ce rapport entre l'extérieur et l'intérieur, entre l'individu et le monde, les auto- et les hétéro-catégorisations faisant partie de la « réalité sociale » et agissant comme des « lignes de démarcation entre groupes construites par les membres de ces groupes » (Lüdi, 1994 : 9). Pour Nicolai et Ploog (2013 : 276), « les frontières, en dépit de leur matérialité, sont concernées essentiellement par nos "interprétations" et nos "choix d'interprétation" à propos de phénomènes sociaux ». Comme les catégories, les frontières ne pré-existent pas aux situations. Afin de donner un sens à leur environnement de vie et aux actions qui s'y déroulent, les individus élaborent des grilles de lecture mouvantes, qu'ils reconfigurent et actualisent continuellement, et dont la structure des situations sociales constitue à la fois le terrain et les traces.

À la notion transdisciplinaire de *catégorisation* – présente en sociologie (Tajfel et Turner, 1986), en analyse du discours (Sacks, 1963) et en linguistique interactionnelle (Mondada, 1997) –, s'adjoint celle de *représentation*. Cette représentation est un élément d'étude dominant en psychologie sociale (Moscovici, 1984 ; Jodelet, 2003), notamment au travers des concepts de représentations de soi, de l'espace, du temps (Piaget, 1946 ; Ysos et Troadec, 2003). Elles concernent également les interactions (Goffman, 1974) et les relations interpersonnelles (Bateson & Ruesh, 1988). Cette notion de représentation a été reprise par Boyer (2003) pour l'adapter aux recherches en sociolinguistique et en didactique du français langue étrangère (FLE). Il s'appuie pour cela, entre autres, sur la notion de catégorisation issue des théories de *l'identité sociale* (Tajfel et Turner, 1986 – voir *infra*). *L'imaginaire ethnosocioculturel* est constitué de références partagées qui forment l'identité collective d'un groupe social. Cette grille sert à la « lecture » d'une réalité mouvante, individuellement perçue mais éternellement reconstruite socialement. Ces représentations implicites facilitent la communication et permettent aux locuteurs de se reconnaître au sein de différentes constructions identitaires : « L'appropriation de plusieurs imaginaires, dont certains auront des plages communes, devient la règle ; dans la vie quotidienne, ces imaginaires sont mis en dialogue, en confrontation, en négociation à travers les contacts qui s'établissent entre personnes provenant de différents groupes linguistico-culturels et ont à s'assouplir et à se modifier pour de nouvelles compréhensions entre acteurs sociaux » (Boyer, 2001 : 334).

En psycholinguistique, l'interaction est liée à l'acquisition et à l'apprentissage ; lorsqu'elle est comme ici entre étudiants étrangers et locaux, elle est aussi prise de contact, forme de communication (École de Chicago), inscrite dans un contexte linguistique (École de Palo Alto). Cela implique le concept de *socialisation* qui, d'après Piaget (1969), est un processus actif d'adaptation qui inclut l'assimilation (à chaque nouvelle expérience, le sujet intègre les informations pour les mêler aux précédentes) et l'accommodation (la connaissance initiale doit être elle-même modifiée). Le *langage* est ce qui permet cette socialisation – qui conduit l'individu à assimiler les normes, les valeurs et les croyances d'une collectivité, à construire son identité sociale et ainsi à s'intégrer à la société.

La psychologie du développement étudie entre autres les fonctions langagières, dont celles de formuler et transmettre sa pensée (Piaget, 1923 ; Vygotski, 1985).

Il serait faux de se représenter le langage et la pensée comme deux processus extérieurs l'un à l'autre. [...] (Vygotski, 1985 : 416)

Le langage ne sert pas d'expression à une pensée toute prête. En se transformant en langage, la pensée se réorganise et se modifie. Elle ne s'exprime pas, mais se réalise dans le mot. (op. cit : 430)

Certains linguistes (Hill, 2003) pensent que les enfants lexicalisent leurs déplacements en fonction des propriétés typologiques de leur langue. Ce lien entre environnement de l'étudiant et réalité montre que l'apprentissage n'est pas seulement didactique, et qu'un intense travail psychique est à l'œuvre dans l'esprit du sujet pour recréer du sens en rapport avec ses expériences passées. L'appropriation de la ville n'est pas seulement géographique, elle dépend également de sa capacité à aller vers l'Autre – et à être accepté de lui.

Cette approche spatio-linguistique des activités humaines se retrouve également dans le domaine de la géographie humaine (Bailly, 1984 ; Di Méo, 1998 ; Lebreton, 2006), notamment la branche de la géographie urbaine via son étude de l'organisation spatiale de la ville en tant qu'espace vécu. Est utilisée, pour la représentation de sa ville ou de son quartier, la technique de la narration d'itinéraire, parfois accompagnée de *cartes mentales* (Lynch, 1976 ; Down et Stea, 1977 ; Kirasic *et al.*, 1984) – une représentation spatiale de son environnement rendant compte des stratégies de parcours des citoyens pour se repérer le mieux possible. À propos de ces « schémas urbains », Lynch (1976 : 84) précise que « le mot-même de “perdu” signifie, dans notre langage, bien autre chose qu'une simple incertitude géographique : il comporte un arrière-goût de désastre complet ».

Notre positionnement théorique s'avère être le miroir d'une méthodologie d'analyse mixte : analyse du discours (sociolinguistique) et interprétation du dessin réflexif (outil psychologique), l'un n'allant pas sans l'autre. Nos outils méthodologiques – d'enquête et d'analyse –, vont donc être hybrides et expérimentaux.

Méthodologie de recueil et d'analyse des données

Le cadre : les étudiants étrangers du CLA

Cette étude qualitative est basée sur une méthodologie de recueil de données mixtes¹. Le projet de recherche « les étudiants internationaux et la ville » a été présenté aux étudiants du CLA en classe ou par une annonce déposée au service culturel du CLA. Les critères de sélection étaient : être étudiant au CLA et habiter à Besançon depuis plus de cinq mois.

Nous avons choisi des étudiants du CLA car cette institution, de par ses multiples services (centre de formation linguistique, restauration, service de logement, activités culturelles), peut représenter un lieu de vie couvrant plusieurs domaines. Le contexte linguistique et culturel est lui aussi à prendre en compte : le CLA ne compte que très peu d'étudiants français ou francophones (ceux qui le fréquentent viennent suivre des cours de langue étrangère autre que le français, lors de sessions très ponctuelles, et ne fréquentent que peu l'établissement en dehors de leurs cours – ce qui n'est pas le cas des étudiants internationaux). De plus, le CLA a une position spatiale particulière à Besançon : à l'extérieur mais proche du centre-ville – circonscrit par « la boucle » du Doubs –, légèrement éloigné de quartiers plus résidentiels. C'est un point d'observation et de repli potentiel. Nous avons pensé que cette position serait intéressante à étudier s'il en était question dans le discours des témoins.

Une première phase de collecte de données a été menée par des entretiens compréhensifs suivant certains thèmes comme :

- l'arrivée et la découverte de Besançon, les *lieux de ville* et les pratiques de circulation urbaine ;

¹ L'enquête (présentation du projet aux étudiants du CLA, conduite des entretiens compréhensifs, entretiens d'explicitation et transcription) a été entièrement conçue et réalisée par Anne-Sophie Calinon.

- les langues de Besançon et les pratiques langagières individuelles dans la ville.

Afin de pallier les éventuelles limites dans le discours liées à des difficultés linguistiques et à la situation d'entretien hiérarchiquement forte (entretiens enregistrés dans l'institution d'enseignement, intervieweur/chercheur identifiée comme professeur de FLE, native et bisontine), nous avons pensé que recourir au dessin réflexif (Molinié, 2009), pour servir de support au rapport à la ville et susciter la parole sur leurs lieux de vie / de rencontre sur la mobilité, pourrait constituer une bonne association avec les entretiens compréhensifs. Une seconde phase de recueil de données, environ une semaine après le premier entretien, a donc eu lieu via la mise en place d'un protocole d'explicitation de dessin réflexif – le nombre de feuilles à disposition étant illimité –, dont la consigne était : « DESSINE TOI ET LES LANGUES A BESANÇON » – consigne prêtant volontairement à *interprétation*. En effet, cette consigne peut désigner le rapport aux langues (« toi et les langues ») et/ou demander de se dessiner (« dessine-toi ») et de dessiner les langues, par exemple à l'aide de symboles. La préposition « à » a été préféré à « de » car la consigne ne présuppose pas qu'il y ait plusieurs langues à Besançon et accentue le côté ancré « toi à Besançon » de l'expérience à dessiner. L'ambiguïté de la formulation avait pour objectif de permettre au témoin, le plus possible, d'opérer une projection de soi dans l'interprétation de la consigne.

Les huit étudiants qui se sont portés volontaires sont d'origines culturelles hétérogènes (Corée, Norvège, Etats-Unis d'Amérique, Malaisie et Azerbaïdjan), aussi bien européennes que dépassant les frontières de l'Europe. Les langues pratiquées (norvégien, anglais, coréen, japonais, russe, azéri, turc, français, malais, chinois) sont elles aussi multiples, tout comme le degré de bilinguisme/plurilinguisme des témoins.

Les entretiens ont eu lieu entre février 2011 et mai 2012. Notre échantillon est au final constitué de huit dessins et entretiens : A. est américaine, C. est chinoise, D. et H. sont malaisiennes et N. malaisien, I. est coréenne, L. est norvégienne et S. est azerbaïdjanaise.

A., I. et L., en séjour linguistique « court », quitteront la France après avoir passé un an à Besançon. Les étudiants malaisiens iront à l'Université de Franche-Comté au département de sciences du langage pour 2 ans avant de rentrer en Malaisie. S. essaiera d'intégrer la faculté de médecine de l'Université de Franche-Comté.

Les paramètres en jeu dans le dessin réflexif

Même s'il faut bien différencier les dessins d'enfants de ceux d'adultes, certains éléments peuvent être pris en compte dans l'interprétation du dessin réflexif.

Espace et dessins

Que peut-on transposer de la symbolique spatiale déjà connue ? C'est la personne et son histoire qui sont représentées, mais également la ville : de quelle manière ? Maintes questions peuvent se poser : les éléments posés sont-ils « réalistes » ? Des mots sont-ils écrits – si oui, en quelle(s) langue(s) ? Des émotions sont-elles « v/lisibles » ? Compte-on un grand nombre d'éléments (architecture, nature...) ? Lesquels prédominent ? Sont-ils groupés ou éparpillés ? Quel est leur ordre d'apparition (retrouvable dans la narration) ? Y a-t-il ou non présence d'individus (qui sont-ils) ?

Castellotti & Moore ont montré l'importance de la psychologie dans l'interprétation du dessin. « (...) Le dessin entretient avec le réel des rapports de *représentation* et de *reconstruction* plutôt que de reproduction » (2009 : 53). D'après les travaux portant sur la symbolique spatiale, basés sur des études et tests de psychologues (tels que Pulver, 1931 ; Violet-Conil, 1946 ; Mabille, 1950 ; Koch, 1978 ; Stora, 1994 ; Anzieu & Chabert, 2004)², les

² Graphologie, tests de l'arbre, du village, de Rorschach...

directions et les orientations dans l'espace sont associées à une projection de la manière dont s'organisent les différentes instances de la personnalité. Chaque zone de l'espace investie correspond à des comportements ou des positionnements de vie, en lien avec les préoccupations du sujet : instincts en bas, spiritualité et projet en haut ; passé et affectif à gauche (conflits et nostalgies), avenir et ouverture au monde à droite (projets). Les zones vides renvoient à une certaine angoisse ou à un interdit. En haut de la page : limitation de l'imagination ; en bas : interdit des instincts primaires ; à gauche : blocage du passé ; à droite : avenir apparaissant dangereux. Les tensions actives et passives sont visibles dans les issues et les fermetures, les vides, les expansions et les rétractions. Les voies de circulation – bien nettes, ébauchées, ou impraticables –, relèvent de la trajectoire de vie.

Bien évidemment, il nous faut tenir compte du facteur culturel. Des études anthropologiques nous indiquent que nous représentons les mouvements spatiaux de bas en haut et de gauche à droite (Dragan, 1999), et le temps sur le même axe gauche-droite (Ysos et Troadec, 2003). Pour autant, « toutes les cultures n'ont pas une approche anthropocentrée, ne symbolisent pas l'espace en plaçant l'Homme au milieu de tout » (Chamoux, 2004 : 111). Le langage spatial n'émane pas toujours de l'orientation du corps humain et en est même parfois totalement absent. « La vision ethnocentrée est toutefois celle de notre monde occidental, et les choix que nous faisons s'inscrivent dans cette représentation » (*ibid.*).

La diversité des origines des témoins de l'étude nous conduit à nous appuyer sur l'anthropologie culturelle, avec les concepts d'implantation, racines, ancrage/désancrage/ré-ancrage, identité et lieu d'origine (Lalli, 1992 ; De Biase et Rossi, 2006) – le déplacement spatial faisant partie de la trajectoire de vie, rejoignant le concept de mobilité. Des schèmes d'appropriation sont en jeu : certaines représentations sont profondément incorporées dans l'inconscient, servant de bases interprétatives à notre vision du monde. Ces représentations sont liées à chaque culture, à chaque manière de s'approprier l'espace. Le sujet – étudié via ses pratiques quotidiennes, sa perception et sa représentation de l'expérience de mobilité – occupe une place centrale.

Un de nos objectifs est donc de voir si l'interprétation du dessin, avec sa grille de lecture traditionnelle, correspond à ce qui se dit dans le discours des étudiants interrogés. Nous n'avons pas pour l'instant de comparaison possible, les autres études portant sur le sujet (par ex. Dewaele, 2011 ; Rishbetha, 2004 ; Boughali, 1974 ; Bray, 2005) ne faisant que s'approcher de notre point de vue. Nous attendons de pouvoir considérer cette dimension dans de futures études. Pour l'heure, il s'agit de percevoir et prendre en compte les propres représentations des étudiants étrangers.

Dans cette étude, notre posture de chercheur demande à être particulièrement réfléchie. Le témoin – aussi bien dans sa représentation graphique que dans ses dires de l'espace –, ne prend pas forcément conscience de son positionnement ; mais le chercheur, lui, se doit d'adopter une démarche réflexive, interrogeant les catégories utilisées pour son analyse scientifique. La distance qui résulte de cette démarche devrait permettre de limiter l'influence d'une *interprétation* ethnocentrée des données recueillies.

Analyse du discours

L'analyse de discours permettra d'aborder les questions de mobilité comme des objets du discours, *i.e.* producteur de représentations et facteurs de transformations des identités et des pratiques (Maingueneau, 2002), et non comme un simple reflet d'une réalité contextuelle et individuelle. Expérience vécue et dite, la mobilité et l'appréhension de l'espace sont observées comme étant essentiellement discursives. Les entretiens compréhensifs et les entretiens d'explicitation interpersonnels rendent compte de la mise en sens, discursivement négociée, des représentations graphiques et des circulations dans la ville. Notre recherche s'inscrit donc pleinement dans la sociolinguistique urbaine, conçue comme « la

sociolinguistique des discours parce qu'elle problématise les corrélations entre espace et langues autour de la matérialité discursive » (Bulot & Veschambre, 2006 : 309). Les entretiens que nous avons analysés nous permettent d'observer comment le discours se construit progressivement d'un point de vue émique – non pas en posant des catégories pré-élaborées mais plutôt comment il constitue celles-ci au cours de l'échange et lors de la verbalisation du dessin. Cette approche permet d'appréhender l'expérience de mobilité, dans sa composition, recomposition, décomposition, par association et contraste. Nous nous intéresserons aux processus de catégorisation initié par Sacks (1963) et repris par Mondada (1997 – voir *supra*), et sur la polyphonie du discours au sens bakhtinien (Authier-Revuz, 1984, 2004). Notre analyse portera sur la subjectivité des sujets participant à notre étude (Kerbrat-Orecchioni, 1980) en portant une attention particulière aux modalisateurs, entre autres épistémiques, et aux déictiques qui situent le sujet par rapport à son expérience et son parcours spatial et identitaire.

Représentation et narration : une vision spatio-temporelle

Le dessin réflexif est un dispositif de recherche-action comprenant la réalisation d'un dessin à partir d'une consigne et un entretien permettant l'exploration de ce dessin. Ce dernier rend compte des déterminants sociolinguistiques, des processus de verbalisation et conscientisation de schèmes et de déterminants, et la production de nouvelles représentations (Molinié, 2009).

Dans le processus d'appropriation de l'espace, le temps est linéaire. Avec le dessin, on demande au sujet d'effectuer un *instantané* de ce qui s'est passé au cours des derniers mois, de procéder à une collusion temporelle, en résumant le processus qui s'est mis en place (plus ou moins inconsciemment) pour cette appropriation. Le déroulement (l'ordre des éléments placés) est ensuite restitué au cours de l'entretien. « Réfléchir » sur son dessin a donc une dimension temporelle et spatiale : l'étudiant « voit » sa pensée représentée, s'entend parler de sa trajectoire, en conscience. Le dessin réflexif permet le passage entre praxis du geste et de la pensée. La demande (la consigne) induit de se placer *temporellement* dans un *espace* : dire où on (en) est (parcours de vie et ressentis, sentiment), en fonction de la manière dont on se représente géographiquement. En cela, il y a projection et représentation de soi, de sa pensée, sa perception, son fonctionnement intérieur, la partie humaine étant confrontée au contact de la vie. Le discours tenu se différencie alors du ressenti, des sentiments...

Dans les travaux portant sur les tests projectifs (Anzieu & Chabert, 2004), il est suggéré que la consigne, en perturbant le sujet, amène celui-ci à réorganiser son univers personnel, le faisant passer d'un discours rationnel, contrôlé, à une parole individuelle « vraie ». Pour Jung, dans la projection (1951 : 21) « [...] ce n'est pas le sujet conscient qui projette, mais l'inconscient ». De par sa consigne, l'exercice proposé est une façon de se découvrir soi-même, en prenant du recul. Il est basé sur l'idée que l'individu transpose sur l'extérieur son univers intérieur, révélant ainsi son profil psychologique. On met « en-dehors de soi », on pose « à côté » – dans une sorte de métaphore visuelle : une personne, un lieu, un objet ou une idée sont évoqués par une image qui induit une association.

La place occupée par l'enquêté

Pourquoi faire appel à un autre système que le langage pour parler de la langue ? Cette forme de représentation (ancestrale) apparaît comme ayant deux fonctions : replacer l'adulte en position d'enfant n'ayant pas tous les codes, placer l'étudiant étranger face à son travail de retrouver des repères en faisant appel aux compétences qui lui ont permis de grandir précédemment. Pour Piaget :

[...] Il semble que chez l'enfant comme chez nous le langage serve à l'individu à communiquer sa pensée. Mais les choses ne sont pas aussi simples [...] [car est-on] sûr que, même chez l'adulte, le langage serve toujours à communiquer la pensée ? (1923 : 38)

Le dessin réflexif est la superposition de plusieurs niveaux de représentation. Perregaux a parlé des représentations que les enfants ont des langues : pour eux (et comme l'indique le titre de son article), « les langues sont des images » (2009). Deux espaces correspondent à deux formes de rapports aux langues, tandis que les images forment une sorte de métaphore de la représentation.

Ces représentations sociales vont apparaître sous la forme de traces graphiques qui donnent à voir les co-constructions élaborées par l'enfant et son environnement, les ressources de cet environnement, ressources très rapidement collectives et donc socialisées. (Perregaux, 2011 : 4).

Dans l'idée qu'il y a retour à une étape du passé pour retrouver des repères, le dessin réflexif permet d'observer des comportements singuliers, les mécanismes autorisant l'adaptation. Il forme une sorte de « cadastre » de l'évolution de l'appropriation spatiale couplée au développement cognitif. La parole « a pour rôle d'accompagner et de renforcer l'activité individuelle » (Piaget, 1923 : 38). Le dessin réflexif amène à une réflexion sur sa trajectoire migratoire, son parcours (lieu *et* acte) – dans l'espace et le temps. L'appropriation socio-spatiale se retrouve donc tout à la fois dans la ville et le dessin qui la représente. L'espace de la feuille est à mettre en parallèle avec la manière dont l'étudiant se situe, dans son espace intérieur, vis-à-vis de l'extérieur – espace peuplé, nouveau, inconnu. Le déracinement peut ramener à des peurs d'enfant. Parfois, il y a refus de se ré-enraciner pour ne pas avoir à se sentir déraciné de nouveau au moment du départ. L'attachement au lieu, l'investissement aux autres peuvent être tempérés par ces facteurs.

Au travers de l'expérience migratoire (Avezon-Boutry, 2012), en fonction du temps passé loin de chez soi, que devient l'individu ? Dans le dessin réflexif, qui parle ? et de quelle place ? Qu'est-ce que la personne *dit* d'elle-même, dans l'espace et les langues ?

Hypothèse

Les catégories rendent la ville, de manière générale et les situations urbaines en particulier, compréhensibles et intelligibles : elles permettent de donner un sens à un événement, un lieu ou un type de comportement et donc de créer la relation sociale. À un autre niveau, les catégories que l'on retrouve dans le discours des témoins sont les indices d'un processus d'appropriation linguistique et spatiale, mais aussi du fonctionnement des situations sociales.

Nous posons comme hypothèse principale que ce processus de catégorisation opéré par les étudiants internationaux permet, dans un premier temps, de se familiariser avec ce nouvel espace géographique et social, puis contribue à l'appropriation de leur expérience de mobilité.

Analyse des résultats et perspectives

Le thème de recherche, le public concerné, la méthode du dessin réflexif et la consigne elle-même posent la question du *repérage* : dans sa vie, dans son espace, dans la ville, dans les langues, de soi à l'autre. Comme dans toute expérience interculturelle, un travail (proche de celui réalisé dans l'enfance) est à effectuer : trouver comment se situer dans son environnement, géographique et humain. L'étudiant international doit ainsi poser des balises, tangibles et intangibles, pour donner du sens à ce qu'il vit.

Cela concerne d'une part le travail psychique personnel, couplé à l'exploration spatiale, ainsi que l'appropriation progressive des lieux, le tout au travers d'un processus de catégorisation – où les comportements urbains et les aspects culturels sont à considérer simultanément. D'autre part, un travail est à faire vis-à-vis des autres : groupes d'appartenances (étudiants de même nationalité, autres étudiants proches) et regard des locaux (habitants du cru ou non) – qui poussent à *se* catégoriser / être catégorisé par autrui... et à se (re)définir soi-même à partir d'un processus de marginalisation (se prouver *vs* prouver à l'autre).

Appropriation des lieux et catégorisations

L'exploration, l'appropriation, la découverte et la mobilité (ces termes ne reflètent que partiellement ces différents processus qui ne sont pas gradués, ni soumis à une série d'étapes prédéfinies et délimitées) se font à travers une première projection, une première catégorisation de l'espace qui rendent les premiers instants moins angoissants, moins désarçonnants. L'incertitude de se repérer, le sentiment de perte, voire la nostalgie ressentie, font que l'étudiant tente de retrouver rapidement ses marques.

Avant l'exploration : sécuriser les premiers lieux, les premiers instants

Le sentiment d'être « désarmé », sans ressources pour affronter un nouvel espace de vie, est combattu grâce à des projections de proximité entre le nouvel espace et la ville d'origine – tel un jumelage symbolique. Pour pouvoir appréhender l'inconnu et s'en servir comme grille d'analyse et de description, il va s'opérer une transposition de critères et de catégories déjà connues. Les témoins mentionnent spontanément les points communs entre leur ville d'origine et Besançon, alors que les villes dont ils sont issus répondent à des schémas urbains différents. La ville se représente *aussi* en fonction des représentations que l'étudiant a de la construction culturelle des villes de son pays. Il s'agit de la taille de la ville, de la météo, des centres commerciaux ou de la proximité de la nature. Ces similitudes peuvent lui servir à la fois de point d'ancrage et de point de départ pour l'installation dans sa nouvelle vie.

Et je viens de une ville avec beaucoup de montagnes et des choses qu'on peut faire dans la nature et donc ici c'est bien pour moi, parce que j'aime beaucoup de **faire des promenades dans la montagne ici** [...]. (A.)

Ici, la similitude trouvée entre la ville d'origine et la ville d'arrivée est présentée comme un point positif. Afin de comprendre la ville, A. a pu se servir des références qu'elle connaissait pour faciliter son intégration. La description du « mode de fonctionnement de la ville » n'a pas été perçue comme une source de difficulté supplémentaire. L'intégration dans un nouvel environnement linguistique et social est difficile : faire le choix d'un environnement géographique paraît plus accessible et permet ici de se focaliser sur les faits perçus comme plus importants (se faire des amis, parler français).

Je ne suis pas d'une ville très grande aux USA [...]. Quand j'ai décidé d'étudier en France [...] je n'ai pas voulu habiter à Paris parce que **c'est très grand et j'ai peur** que avec la langue et la vie c'est trop difficile. Et donc j'ai pris Besançon, que **c'est très facile pour moi de habiter ici** parce que c'est pas trop grand. (A.)

Concernant l'origine (la ville ou ce que l'on a été), le séjour à l'étranger est un révélateur d'un attachement à un élément de ce qui a été laissé, qui n'apparaissait pas lorsqu'on y (ou le) vivait. Le voyage, par les changements qu'il entraîne, par l'éloignement qu'il impose, apporte une distance et l'impression d'une compréhension accrue. Une autre vision apparaît, permise par la distance et la prise de distance.

Je savais pas ça avant que je suis venue ici que je suis assez attachée en fait, attachée à la nature.
[...] Je savais ça aussi mais **pas que c'était aussi important pour moi**. (L.)

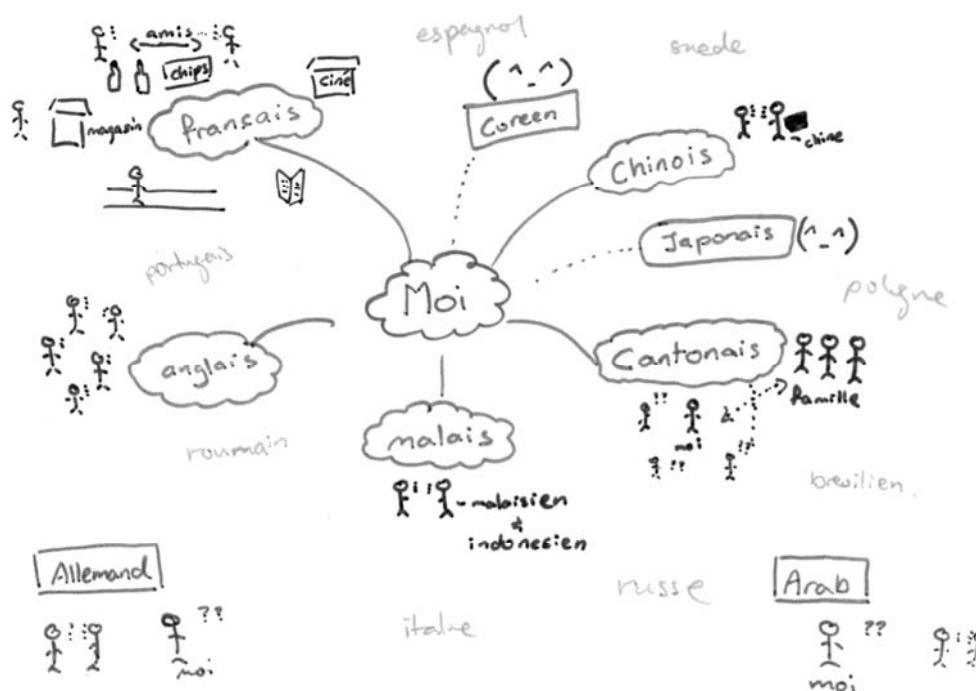
La découverte de nouveaux éléments, absents dans sa ville d'origine, peut également servir de soutien à l'appropriation, comme dans l'exemple suivant : D. dit apprécier les parcs de Besançon, si accessibles, alors qu'à Kuala Lumpur il faut prendre le train ou la voiture pour s'y rendre. Dans l'explicitation de son dessin, D. ne se projette pas pour autant dans la ville. Elle ne fait aucune digression, ramenant systématiquement l'explication du dessin à l'utilisation des langues. L'aspect réflexif n'est donc guère probant. Si l'on se réfère à la symbolique spatiale, l'espace un peu plus vide sur la droite pourrait marquer une certaine interrogation vis-à-vis de l'avenir ; tandis qu'à gauche et en haut les « nuages », donnant le nom de plusieurs langues, débordant de la page, indiqueraient une place grandissante de celles-ci. Pour autant, peut-on relier cette inquiétude à celle que l'on retrouve dans le discours ? Nous retrouvons là notre interrogation concernant une symbolique transposable à une autre culture.

J'ai rêvé en français... ça m'a surpris... je sais pas si moi je suis triste mais... mais j'espère que... non... ça n'arrive jamais **d'oublier notre langue maternelle** ? non ? (D.)³

C., quant à elle, résout cette crainte de perdre sa langue maternelle, en restant liée à sa famille via le téléphone. L'objet n'est pas représenté tel quel sur le dessin, mais il est matérialisé par des pointillés, avec des flèches dans les deux sens. La communication directe n'est pas possible, mais le lien persiste. Cela n'empêche nullement à C. de se situer à Besançon, *hic et nunc*.

La perception de soi dans la ville

D'autres étudiants, pourtant, parviennent à se représenter eux-mêmes dans l'espace du dessin.



Dessin de C.

³ Voir dessin *infra*.



Dessin de L.

Dans celui de C., par exemple, la consigne est « écrite » : le mot « Moi » est entouré par des mots représentant différentes langues, placés en cercle sur des sortes de nuages (français, anglais, malais, Chinois, Cantonais) ou des rectangles, pour les langues reliées par des pointillés (Coréen et Japonais), les langues asiatiques étant placées à droite. « Moi » est plusieurs fois écrit pour que C. se situe vis-à-vis des autres étudiants étrangers ainsi qu'avec sa famille. Des points d'interrogation signent le niveau de difficulté de communication langagière. À droite de la feuille, c'est la famille qui est placée : c'est ce qui porte dans le temps, et motive l'étudiante au présent et dans le futur qui la ramènera auprès d'elle. Si l'on considère les éléments de la consigne, « toi » et « les langues » sont donc ici explicites ; en revanche, « à Besançon » (la ville en général) n'est guère visible. Seuls sont dessinés les éléments suivants (avec parfois écriture du mot) : « ciné », « magasin », un tronçon de rue pour signifier le mouvement d'une personne, un livre ouvert, des bouteilles [de la citronnade] et des chips avec des « amis ». Tous ces éléments sont placés à gauche et vers le haut de la feuille : ils sont en lien avec un passé plutôt agréable, comme la nourriture qui rappelle à C. sa grand-mère, qui la faisait à manger et s'occupait de la maison. De fait, elle préfère le plus possible aller en soirée avec des amis ou bien manger au restaurant – restaurants étrangers, la plupart du temps (italien, chinois, thaïlandais, japonais, arabe, indien...) – d'une part parce qu'elle n'aime pas faire la cuisine, d'autre part parce qu'elle n'aime pas être seule.

La perception des lieux marqués par l'expérience vécue

Contrairement à l'une de nos hypothèses de départ, les lieux de la ville ne sont pas ici catégorisés par les activités que l'on y exerce ou les langues que l'on y parle ; aucune typographie des langues de la ville n'émerge. En revanche, les lieux sont catégorisés par les expériences vécues et par les sentiments éprouvés. Ce qui est évoqué, ce n'est pas la ville ou le quartier, mais les gens.

Il y a beaucoup de différence entre centre-ville et Planoise [...]. **Les garçons** sont pas vraiment... pas si sympas que centre-ville...[...] Ils disent quelque chose **pas sympa** [...]. En fait ils sont vraiment **très impolis**. J'ai entendu parfois qu'il y a des accidents... avec les voitures... qu'ils brûlent les voitures ». Mais aussi : « J'aime pas [le] quartier Planoise, j'aime que l'hôpital parce que **les médecins sont très sympas** (S.).

Et [mon amie] trouve que c'est pas sympa [...] [au Campus] elle doit utiliser des **toilettes avec les personnes** et pour se doucher, elle doit utiliser avec les personnes. C'est pas très propre. (I.)

Dans sa réflexion sur son dessin, H. dit elle aussi qu'au début elle n'aimait pas Besançon, non pas en tant qu'espace urbain mais à cause des gens « pas sympas » et des jeunes, surtout, qui se moquaient d'elle ; et puis des comportements inhabituels pour elle, telle que l'ivresse de certains, qui lui fait peur.

Les lieux sont personnifiés (agréablement ou non), *i.e.* nommés avec les mêmes qualificatifs que pour parler des gens qui y évoluent. Les lieux (quartier de Planoise, campus) sont décrits principalement à travers des expériences négatives, avec une translation partant du quartier, puis de ces habitants, des échanges avec certains de ces habitants et enfin une référence à ce qui n'a pas été vécu directement mais qui viendrait sous-entendre, soutenir et renforcer le sentiment négatif traduit par un discours « impoli ». En revanche, un lieu qui *a priori* pourrait être porteur de représentations plutôt négatives (l'hôpital) est un lieu aimé car les individus qui le représentent sont appréciés. Il y aurait donc ici une dématérialisation des lieux au profit d'une personnification des espaces.

Cela ne s'opère pas uniquement par les expériences négatives : on remarque le même phénomène quand, à la fois, le lieu et l'expérience sont positifs :

J'étais dans une famille d'accueil et là c'était très très bien, c'était à Chaudanne, c'était un quartier très agréable, très calme, j'ai bien aimé. (L.)

Ici, le témoin emploie les mêmes termes pour parler du quartier où elle a habité et de la famille d'accueil chez qui elle habitait.

Dans le dessin de C., la ville est décrite comme toute petite et conviviale :

J'aime bien une ville comme ça où tout le monde connaît tout le monde, où tout le monde aime tout le monde... (...). C'est pas froid, c'est chaleureux. (C.)

L'aspect relationnel, initialement fort chez C., domine donc son discours et la rassure quant à sa situation dans la ville de Besançon. Elle trouve par exemple qu'à Paris les gens se croisent sans se voir, et elle n'aimerait pas y vivre.

La conscience d'une configuration particulière influençant les perceptions

Concernant le lien entre la construction de catégories pour appréhender son nouvel environnement, qui reposent sur la reconfiguration de catégories déjà construites et son auto-catégorisation, les témoins ont conscience de leur regard « d'étranger » sur ce qui les entoure ; de leur position « à la marge » ; qu'ils sont à une distance qui leur permet d'observer la société dans laquelle ils évoluent mais que cette position périphérique semble propice à les amener à construire des stéréotypes. Aussi bien culturellement, socialement que spatialement, ils sont encore « en dehors » de ce qui se passe.

Je pense que c'est assez pareil que à Oslo mais j'ai pas... j'ai pas remarqué de la même manière. Ici je suis plus un observateur. [...] Il y a des étudiants et là, il y a beaucoup de cultures mais moi, comme je suis au CLA. (L.)

Leur faible temps de présence dans cet environnement observé et la petitesse de leur réseau social ne leur permet que de faire, consciemment, des suppositions. Ils sont, pour l'instant, dépendants et contraints d'adopter les catégories des autres – généralement des personnes relais entre eux et leur environnement plus extérieur.

[Les gens se rencontrent] dans les rues et dans les cafés **j'imagine** mais je ne vais pas dans les rues et dans les cafés. (T.)

La fille de ma mère d'accueil [...], elle m'a dit qu'il y a deux types de gens qui sortent au restaurant et qui font à manger chez eux. [...] « Je vois la vie de mon frère d'accueil et quelque fois, je vais boire un coup avec ses amis. **Mais c'est stéréotypique.** (A.)

La ville est un univers dans lequel on évolue mais également – surtout dans une situation de mobilité – dans lequel on se regarde évoluer afin de comprendre et d'appréhender les changements, les émotions nouvelles que l'on ressent. Il s'agit donc de re-catégoriser, reconfigurer son espace, se le représenter, à partir d'éléments anciens, déjà construits, pour pouvoir s'appuyer sur du solide. L'enjeu est d'arriver à comprendre le monde environnant et soi à l'intérieur de ce monde ; d'y (re)trouver sa place. La conscience que l'on a en tant qu'étranger n'est pas forcément la réalité : a-t-on une vue déformée ? Ce qui est perçu comme étrange l'est-il de tout le monde ou seulement de la personne qui est d'une autre culture ? Cela sous-entend que l'étudiant a du recul mais qu'il ne dispose peut-être pas de tous les codes. Cette hétéro-catégorisation des autres et de l'espace est jumelée avec une auto-catégorisation de soi, nouveau dans la ville – et ce jumelage est la rencontre d'une double marginalisation.

Le phénomène de marginalisation

Se repérer, apprendre, parler, se différencier, etc. : tout cela nécessite du temps. Ce qui arrive de l'extérieur est ressenti, puis est intégré au reste (de manière plus ou moins contrôlée), au point de faire partie de son histoire de vie. Une fois les points rassurants maîtrisés, contrebalançant tout ce qui échappe, il est possible de passer à autre chose – notamment investir dans les études et l'apprentissage de la langue, puis la rencontre avec autrui et la nouvelle culture.

Autant ne pas rester avec le « comme soi » alors que l'on sait qu'on le retrouvera de toute façon prochainement ; donc, autant profiter de l'expérience de se confronter à la différence. Une double marginalisation est en jeu. L'une est subie, l'autre est volontaire.

La marginalisation subie : la compétence linguistique comme hétéro-catégorisation

L'Autre leur renvoie toujours leur différence (accent, non-maîtrise des codes culturels, etc., pouvant provoquer amusement voire racisme). Il existe un certain agacement à être repéré comme étranger, et cela peut primer sur tout le reste. Ne plus avoir d'accent serait donc le meilleur moyen de s'intégrer, motivant l'apprentissage. L'étudiant étranger tend à ne pas être considéré comme étranger...

Nous venons de voir que les témoins appliquent un ensemble de stratégies d'auto-exclusion, au plutôt d'éloignement du groupe d'origine, car cela fait partie d'un plan d'action envisagé par rapport à la durée de séjour, dans lequel on ressent l'urgence d'atteindre des objectifs importants, finalement les objectifs du séjour. Il y a donc, à l'intérieur même de la distance spatiale par rapport au pays d'origine, une prise de distance volontaire par rapport au groupe, et celle qui se fait par rapport au groupe envisagé, le plus généralement décrit comme homogène. Ainsi, les témoins projettent et envisagent les éléments à travers lesquels les autres les catégorisent et ainsi se donnent des nouveaux objectifs afin de ne pas être perçus tels qu'ils les envisagent. Or la compétence linguistique est envisagée ici, non pas comme une source de difficultés de communication, mais plutôt comme le vecteur d'une image de soi pour les autres. Finalement, l'important est de gommer le plus possible les traits linguistiques de « l'étranger » pour ne pas être perçu, catégorisé comme tel.

Quelqu'un qui entend mon accent et qui commence à parler en anglais, mais là je suis... je continue en français... **je trouve que je dois montrer que j'y arrive.** (L.)

Je me sens d'habiter ici, de contentement mais non en général je ne parle pas français bien. Mon prononciation, **du moment que j'ai ouvert la bouche "tu es étranger"**. Le mot comme "bonjour", on sait que je suis étrangère [...]. **C'est vrai je suis étrangère mais c'est énervant**

quand même parce que je ne veux pas avoir un accent très fort parce que si je veux vraiment parler français [...]. **Je ne veux pas que l'accent y reste** parce que je pense j'aurais un accent toujours. (A.)

On pourrait être surpris de prime abord par cette volonté très forte de gommer, d'effacer cet accent, alors que la compétence de communication est bonne, que des lacunes linguistiques n'entraînent pas d'incompréhension particulière. Dans un premier temps, on se rend compte que les compétences linguistiques et de communication ne sont finalement pas le but à atteindre pour ces apprenants de français. Ici, il est question de se positionner dans l'échange, comme quelqu'un qui a quelque chose à dire, et que le plus important est ce que l'on dit de soi dans le message et non pas la forme du message en lui-même. En voulant travailler sur la forme du message (gommer l'accent), les témoins ont l'impression qu'ils pourront enfin s'exprimer (« eux » et non leur accent) et qu'ils seront écoutés – en tant qu'individu qui parle de quelque chose et pas en étranger parlant une langue. De plus, on constate que ce genre de réflexion intervient alors même que les témoins vont rester en France pour un temps limité. Ils pourraient finalement n'accorder que peu d'importance à ces hétéro-catégorisations (étranger ou non), mais ils tiennent à prendre une place dans les échanges au nom de « soi » et non pas en tant qu'« étranger ».

Dans ces extraits, on voit que la compétence linguistique n'est pas évaluée mais fait plutôt mention du couperet (« j'ai ouvert la bouche », « tu es étranger ») que représente l'hétéro-catégorisation des autres, comme si l'accent était un prisme à travers lequel les autres interprétaient ce qu'ils disaient. Ici, il est davantage question de la reconnaissance de soi, en tant qu'être pensant, communiquant, etc., plutôt qu'en tant qu'individu venant, immigrant. L'image d'« étranger » supplante finalement ce que *dit* l'individu.

La marginalisation voulue : se détacher du groupe d'origine

Le vécu de la mobilité est caractérisé par un départ – spatial et social – et une arrivée. Le groupe d'origine, plus ou moins constitué, plus ou moins important, est une zone grise, une transition, un rappel, un attachement, un repli ou une rampe de lancement.

La marginalisation est souvent perçue comme une situation subie, ce qui peut être le cas, dans cette situation de mobilité choisie à court terme. Les étudiants internationaux du CLA nous racontent qu'ils ont dû décider de se marginaliser, de s'éloigner du groupe afin d'atteindre leur objectif, à savoir se constituer (plutôt qu'« entrer » dans) un groupe, un réseau social propre composé d'individus choisis, correspondant à un de leurs objectifs : devenir des individus francophones. Cette constitution d'un nouveau réseau social semble passer par un nécessaire détachement du groupe d'origine. On peut imaginer que cette prise de risque (les termes utilisés sont de l'ordre de la contrainte et de la difficulté : « efforts » (x2), « réussir », « difficile », « je dois », « être perdue », « ça fatigue ») est possible et d'autant plus envisagée qu'elle sera de courte durée. Le facteur « durée de la situation de mobilité » est déterminant dans le rapport au groupe. Ici, le retour est prévu, possible et programmé. Nous pouvons donc poser l'hypothèse que la prise de risque est facilitée car n'entraîne pas de conséquences à long terme. Cette situation est très différente pour les étudiants malaisiens, en séjour d'étude « encadré » plus long (trois ans), appartenant à un groupe déjà constitué en arrivant à Besançon, où les tensions identitaires sont beaucoup plus fortes (Calinon, 2014).

Ici, à l'intérieur des discours, apparaissent des plans d'action pensés et mis en place afin d'atteindre les objectifs auto-fixés.

Non, je crois qu'il faut faire des efforts pour... réussir, ça c'est aussi **difficile** au début [...] ? **Je dois essayer de prendre contact avec [les gens], faire quelque chose pour pas être perdue, prendre un verre, comme ça et ça ça fatigue aussi.** (L.)

- Des étudiants étrangers ? - Non des Français. **J'avais un but assez clair**, essayer de trouver des amis, des copains français pour pratiquer la langue [...]. J'ai aussi des amis norvégiennes ici mais **j'essayais de distinguer, de marquer une distance... enfin une distance** [...], pour plus m'intégrer dans la société française. (L)

Le choix conscient du lieu (ici un mode d'habitant/quartier : le campus, ou une ville : Grenoble) fait partie de ses stratégies d'atteindre des objectifs (pratiquer la langue française, s'intégrer) et d'éloignement du groupe.

J'ai choisi Besançon parce que quelques personnes m'ont recommandé pour la langue française, à Besançon ou Grenoble, c'est très connu en Corée, mais à Grenoble il y a beaucoup de Coréens **je veux pas rencontrer de Coréens en France** (rires). (I.)

[...] quand j'ai essayé pour le programme, j'ai essayé très dur pour trouver une situation où je pouvais parler français, **habiter avec une famille parce que je savais que la situation serait pas bonne** sur le campus. (A.)

La pensée d'une présence humaine reconfortante est d'ailleurs un élément important, lors de l'arrivée. C'est ainsi que N. ne s'est pas senti perdu en arrivant.

Peut-être parce que y'a déjà des anciens étudiants qui sont déjà à Besançon quand on est arrivé. Ils nous ont accueillis et puis ils nous... comment dire donné un peu des conseils sur la ville. [...] Ça me fait confortable même si je ne connais pas la ville. (N.)

À noter que les étudiants ayant représenté des personnes humaines dans leur dessin sont les mêmes (C., H., I., N. et S.) qui ont écrit du texte/des mots explicatifs (en français ou autre) – soit le nom des langues, soit des dialogues entre professeur du CLA et élèves ou entre amis. N. place, sur la même page, trois scènes : à gauche, une représentation de salle de cours, avec un professeur devant un tableau disant « bonjour » et un étudiant assis à son bureau répondant de même ; en haut à droite, l'étal d'un marchand où deux personnes se parlent ; en bas à droite, deux joueurs de basket, dont l'un marque un panier, prétexte à interaction langagière (« J'espère que (...) le ballon va rentrer et [l'autre répond] “non” »). Trois langues sont donc évoquées : le français, en cours, l'arabe dans son quartier, et le malais avec ses amis.

Égarement et transition

Dans la théorie de « l'identité sociale » (Tajfel & Turner, 1986), il est question du système de croyance des individus qui, non satisfaits de leur appartenance groupale, souhaitent passer dans un autre groupe, plus valorisant. Ici, le groupe d'appartenance n'est pas insatisfaisant en soi, mais ne signe pas assez la possibilité d'accès à l'Autre du nouveau lieu résidentiel. Un groupe, constitué de pairs, permet de reprendre des repères, et ainsi de pouvoir entrer dans un autre groupe, local... malgré la crainte d'oublier son groupe d'origine.

Là encore, on peut établir un parallèle avec le processus de *socialisation* de l'enfant, l'adolescence et son ambivalence entre rejet et groupe d'appartenance, puis l'âge adulte avec l'acceptation de l'autre et de la différence, avec identité propre. Je *me* ressemble pour *me* retrouver puis *je m'*individualise pour pouvoir *m'*intégrer à un autre groupe.

Situer les territoires investis et investir les territoires situés

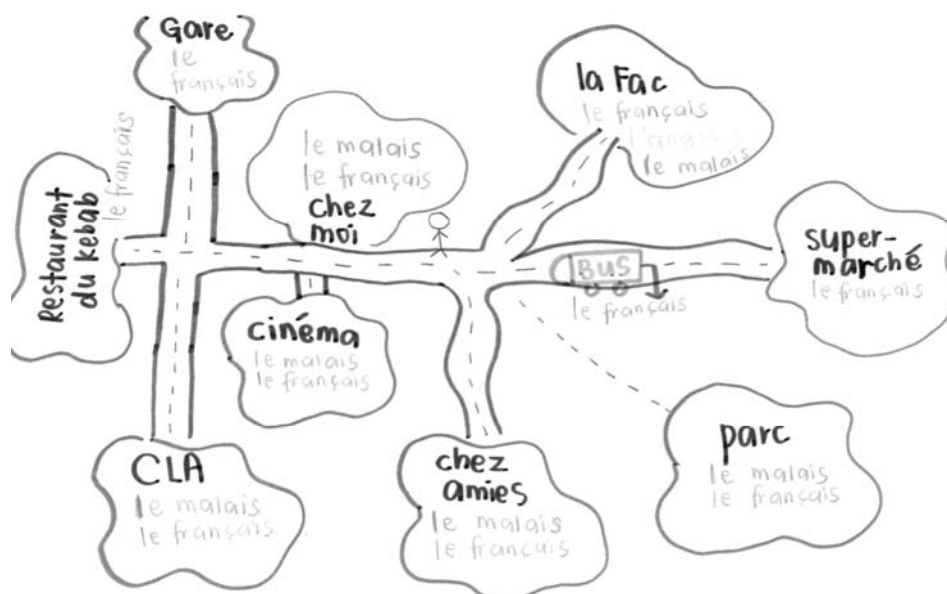
Entre différentes formes de marginalisation – subie, voulue, projetée, vécue –, les témoins mentionnent parfois leur sentiment de perte : d'eux-mêmes, de leurs repères ; entre leurs espoirs, leurs objectifs et l'incertitude des nouveaux repères ; entre être ce qu'ils se doivent de vouloir être et ce qu'ils sont.

Les dessins nous procurent de nombreuses informations. Dans les premiers jours de son arrivée, I. ne trouvait pas le chemin du CLA, malgré ses demandes aux passants. Cela, en plus

du problème de langue, la faisait vraiment se sentir étrangère. Marcher 30 mn à pied pour aller de chez elle au CLA lui a paru trop important et durant l'hiver elle n'a pas fait le trajet. Pour C., l'élément « route » avec une personne marchant dessus, petit tronçon de 2 cm, représente le chemin qu'il lui faut effectuer pour aller du centre-ville au CLA. Ce parcours lui semble trop long (c'est faisable « si on n'est pas pressé »), et elle préfère le bus ; un autre parcours, d'à peu près 2,5 km, est considéré comme un « grand tour » et jugé « fatigant ». Les distances, pourtant réduites à Besançon, lui semblent importantes. Dans un endroit inconnu, tous les sens étant sollicités, les distances paraissent plus importantes. Pour A., 2 km représente une distance considérable : l'Escale Jeunes (lieu de rencontre pour croyants) est placée à part, sur une autre feuille, parce que c'est « trop loin »⁴. Cette distance – géographique mais aussi psychique – est retranscrite sur l'espace de la feuille. Le parcours est marqué par la présence de la religion (deux églises, et l'Escale Jeunes près de la Cathédrale). Cette notion de distance émane également de la ville d'origine. Si S. n'a pas dessiné la ville c'est parce que c'est difficile de dessiner en soi, et non à cause de la superficie, puisqu'elle dit :

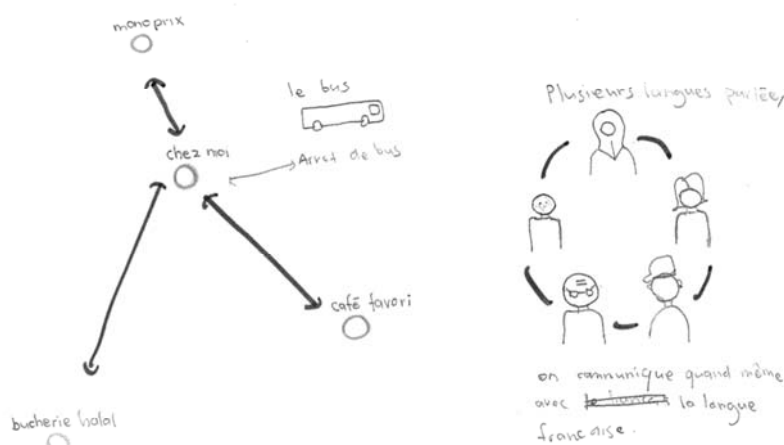
Dans mon pays à Bakou, c'est vraiment une grande ville, il y a beaucoup de voiture, beaucoup de gens, on se perd quand on se promène parfois [...]. Ici, on se voit [à] dix kilomètres. (S.)

Trois des témoins (A., D. et H.) emploient l'expression « chez moi », montrant leur appropriation des lieux. A. a commencé son dessin en inscrivant « chez moi » dans un rectangle ; D. l'a situé dans un « nuage » (au milieu en haut de la page) au même titre que les autres éléments écrits (CLA, cinéma, gare, supermarché...). H. a fait deux dessins sur la même page : celui de droite représente un cercle de personnes reliées par un trait, montrant le lien entre étudiants apprenant le français ; à gauche (plutôt décalé vers la droite) est écrit « chez-moi », d'où partent trois flèches à double-sens se dirigeant vers : « Monoprix », « boucherie halal » et « café favori ». Une quatrième flèche, plus discrète, mène à « arrêt de bus / le bus » (avec la représentation de ce dernier). Le lieu de vie est donc considéré comme le point sûr permettant de se relier au reste de la ville.



Dessin de D.

⁴ A. est la seule étudiante ayant utilisé trois pages pour répondre à la consigne. Deux autres étudiants, I. et S., en ont utilisé deux. H. et N. ont représenté plusieurs scénettes sur la même page.



Dessin de H.

La verbalisation à partir des dessins permet d'explicitier des représentations sur la situation des lieux de vie les uns par rapport aux autres et également de se sentir plus à l'aise, plus en prise avec les territoires que l'on avait besoin de situer, de circonscrire pour les découvrir, les comprendre, y évoluer.

[...] C'est un peu comme ça que je vois... **la ville ou ma ville**. J'aime bien avoir la vue parce que quand je suis ou quand je vais quelque part, je sais pas comment trouver le chemin et je sais pas tout à fait où je suis et comme ça... je me sens un peu perdue et après quand j'ai vu le plan et... je pense maintenant que **ma vie est plus réglée**, si j'avais dessiné **au début** ça serait pas du tout comme ça je pense. [Ça aurait été] **plus coupé, plus divisé** et là maintenant j'ai comme la vue [...] du ciel mais [...] peut-être tout au début, ça aurait été Chaudanne, puis le CLA et la rivière [...]. Après quelques jours [...] ma mère d'accueil m'a emmené pour l'entraînement au campus, puis j'ai cherché l'appartement. **Ça a élargi un peu les endroits** de la ville que je connais. [...] Après j'avais découvert que c'est possible, que ça prenait une demi-heure à pied ou dix minutes à vélo à peu près [...]. [Maintenant, c'est] **comme... si on a tout arrangé, tout est réglé** [...]. Avant (c'était) des petits bouts **et puis j'ai trouvé les liens entre les points**. (L.)

Dans l'extrait ci-dessus, on remarque que le témoin hésite entre un déterminant défini « la » et un déterminant possessif « ma », qui peut donner une idée du niveau d'investissement ou d'appréhension de la ville auquel il est fait référence ici⁵. En verbalisant son dessin, en prenant « de la hauteur », l'étudiante fait la comparaison entre ce qu'aurait été son dessin à son arrivée et celui qu'elle vient de faire. Le passage du temps a permis de relier les lieux qui étaient jusque-là cloisonnés. Les éléments du dessin sont d'ailleurs parfaitement justes dans leur placement. Les différents éléments sont reliés par des pointillés, comme si le trajet pédestre ou à vélo était représenté. On peut voir une corrélation importante entre la capacité de représenter l'espace et de s'y inscrire, de les transformer en lieu de vie, de les intégrer dans une structure spatiale cohérente et codifiée. La ville est une sorte de puzzle urbain dont il faut relier les morceaux. Cela peut se faire assez efficacement grâce au fait que

⁵ À noter que cette auto-correction peut s'expliquer par une différence discursive entre l'anglais et le français, où l'utilisation du pronom possessif est plus fréquente.

le centre-ville est limité par le Doubs. « Oslo, c'est difficile de distinguer les limites du centre-ville par exemple ». L'aspect réflexif est donc pointé :

J'avais pas pensé à l'impression d'ensemble avant de dessiner le dessin, ça donne d'autres aspects je crois. (L.)

Finalement le processus d'appréhension de la ville s'est fait par étapes, avec une découverte et une extension progressive des lieux d'activité. Une fois que ces premiers lieux ont été compris, apprivoisés, il a été possible de les étendre ; mais dans un premier temps, le lieu de vie (famille d'accueil) a été le point d'où l'on partait et celui vers lequel on revenait. Ensuite, la mobilité entre ces différents points s'est accrue et il n'a plus été besoin de revenir au foyer, situé et/car sécurisé : les points ont organisé la ville en même temps que la vie de la témoin s'est organisée parmi ces différents lieux. D'un espace non différencié parce qu'uniquement segmenté, la témoin en a fait un continuum où les lieux ont trouvé leur place dans un espace circonscrit qui les a organisés.

Evolution dans le temps : prise en compte des lieux, des gens et de l'expérience en cours

Nous avons vu que l'espace s'appréhendait selon plusieurs biais et que cette appropriation, découverte, observation s'accompagnait d'un positionnement identique de soi, par rapport aux autres et par rapport à soi-même. Dans ce contexte de recherche précis, nous constatons que les étudiants internationaux en mobilité à court terme s'ancrent profondément dans leurs objectifs de séjours. Les lieux de référence, qui permettent dès le début une observation à l'abri de ce qui peut paraître le plus étranger, sont le foyer et le centre de langue, qui subviennent aux différents besoins des témoins – lieu de la formation en langue, lieu de vie et d'échange, ils permettent la mobilité linguistique et la vie sociale.

On retrouve ici, comme dans toutes les situations de mobilité ou/et de migration, des processus d'intégration non linéaire, lorsque des personnes sont tiraillées entre le vouloir, le pouvoir et l'« être ». Le fait de ne pas être entendu comme étranger est présenté comme quelque chose d'important. Le sentiment d'« être » étranger semble survenir après un certain temps. Après avoir géré le choc de l'arrivée, les besoins communicatifs, matériels et logistiques immédiats, le caractère « étranger » de l'étudiant apparaît.

C'est vraiment... c'est un moment vraiment important pour moi, je me sens que je suis intéressée à la société française, **je sens comme eux, je change, j'essaie de m'habituer de m'intégrer à la société**, parce que... j'aime bien. (S.)

Prendre connaissance de cet état de fait permet la comparaison, le positionnement dans cet environnement. Si les témoins arrivent à se positionner, cela veut dire qu'ils ont appréhendé leur univers dans lequel ils évoluent : une position par rapport aux autres, à un moment donnée. Au fur et à mesure que le temps de présence dans le pays d'installation s'allonge, le temps d'absence dans le pays d'origine se fait ressentir. Les questions concernant l'attachement et le manque apparaissent et la déstabilisation se transforme : il ne s'agit plus de la déstabilisation provoquée par la mobilité académique mais plutôt par des sentiments contradictoires, complexes et ambigus.

De plus, pour revenir à ce que l'on a dit plus haut sur la conscience d'être catégorisé par les autres, cela signifie également que l'étudiant prend conscience que l'autre le juge, le catégorise, mais également qu'il est *là*, tient une *place*, joue un *rôle*, que sa position n'est plus autant à la marge qu'à son arrivée, que la distance se modifie et se vit différemment.

En fait **au début** je me sens vraiment **je suis pas étranger**, je me sens ici **je me sens comme en Corée mais** de plus en plus, **je ne sais pas pourquoi**... Je me sens nostalgique, ma mère me manque beaucoup et aussi la cuisine coréenne me manque beaucoup aussi et moi j'aime vraiment beaucoup regarder les matchs de base-ball et ça a commencé en Corée alors **je veux vraiment**

rentrer en Corée. Mais maintenant, parce qu'il me reste pas beaucoup de temps vraiment, 2-3 mois, alors la France me manque déjà. (I.)

Il n'y a pas que le monde autour de soi qui change, que l'on apprend à appréhender : le changement s'opère également au niveau de ce que les individus sont. La surprise est forte quand ils s'en rendent compte, quand ils peuvent en éprouver le changement, la conscience, et peuvent le verbaliser. Dans le témoignage ci-dessous, la témoin raconte qu'elle n'avait pas remarqué que la boutique à côté de chez elle, à Besançon, était une boulangerie. Quand elle essaie d'expliquer pourquoi, elle prend conscience que, malgré un temps de résidence court en France, elle a déjà intégré des représentations stéréotypées de ce qu'est une boulangerie en France. Avant, cela ne correspondait pas à ses codes. Au fur et à mesure de son discours, elle prend conscience qu'elle a intégré des nouvelles catégories qui agissent comme un prisme dans ses perceptions visuelles.

Se tenir à l'écart du rejet des autres, c'est trouver une explication au fait que l'on serait rejeté. C'est donc pratiquer l'auto-exclusion pour ne pas être exclu... mais être exclu quand même.

Pour l'étranger, la ville est, au-delà de toutes contraintes, un espace de liberté : d'abord parce qu'elle est un espace de clandestinité et d'errance où, grâce à l'anonymat dont il peut jouir, l'étranger peut se tenir à l'abri du rejet des autres. (Abou, 1990 : 367).

Contrairement à ce qui est généralement pensé, nous argumentons que le fait de se sentir étranger (de se reconnaître comme étranger) serait un signe d'intégration - en cela que ce sentiment est le signe de la compréhension de ce qui entoure, la catégorisation de son environnement aussi bien spatial que social et la perception de ce qui caractérise et différencie soi et le groupe que l'on côtoie. S., dans son deuxième dessin, a représenté une place de Besançon, point de repère important de la ville, non pour prendre le bus mais pour se retrouver. Sur la rue longeant la place est représenté un bus arrivant à l'arrêt « 8 septembre » écrit très grand.

C'est l'arrêt de bus que je préfère (...) parce que quand j'avais rendez-vous avec mes amis, **mes nouveaux amis**, on s'est toujours rencontré (là-bas). (S.)

C'est ce qui va permettre à l'étudiant en mobilité de se représenter l'espace qui l'entoure de manière beaucoup plus apaisée.



Dessin de S.



Dessin de I.

Conclusion

L'expérience « bénéfique » de mobilité relèverait donc d'une redéfinition des contours de son nouvel espace – exploration plus ou moins rapide de soi (espace personnel, « bulle » de protection), de son environnement proche (CLA, lieu d'habitation), puis de plus en plus éloigné (découverte de la ville et de la région). Mais ces lieux ne sauraient constituer à eux-seuls les conditions d'adaptation, le point ultime consistant à accéder à l'altérité (changement de perceptions de soi et des lieux), aux fonctionnements humains associés à la ville et au pays d'adoption, et à la place qu'on peut y occuper. Il s'avère nécessaire de retrouver des points d'ancrage, d'individualiser son parcours – ce mot désignant tout autant ses repères géographiques que sa capacité à se situer dans sa vie.

S'engager dans une expérience de mobilité ne devrait pas être perçu comme un dogme, sous-tendu par les discours politiques circulants, mais une expérience individuelle : celle d'éprouver, d'accepter et de lire les changements que cette évolution spatiale entraîne. De la même manière que l'étudiant international, en situation de mobilité, intègre les codes langagiers et les codes sociaux, il acquiert une représentation des formes urbaines, jusqu'à être capable de les intérioriser. Par cet ensemble de compétences, il accède à une *vision kaléidoscopique* de son environnement, de soi et des autres : environnement fixe mais mouvant, Autre auquel l'on est toujours relié mais jamais de la même manière. Il devient possible de changer d'environnement sans se perdre ; d'éprouver, tester les points de tension entre l'avant – revu à la distance de cette expérience – et l'après, comme projection de ce que l'on est en train d'advenir. Ce dernier point pourrait être exploré par une étude longitudinale des étapes-clés de l'expérience de mobilité, dans une perspective de circulation migratoire : départ de la ville d'origine, arrivée dans la ville d'installation, départ de cette dernière, et retour ou départ vers un autre point d'ancrage... avec en filigrane cette question : qu'est-ce qu'une ville ?

Bibliographie

- ABOU S., 1990, « Introduction : La ville et les étrangers. Situations particulières en France », dans Simon-Barouhi & Simon P.-J. (dirs.), *Les étrangers dans la ville. Le regard des sciences humaines*, l'Harmattan, Paris, pp. 365-370.
- ALTMAN I., LOW S.M. (dirs.), 1992, *Place Attachment*, Plenum Press, New York.
- ANZIEU D. *et al.*, 1987, *Les enveloppes psychiques*, Dunod, Paris.
- ANZIEU D., CHABERT C., 2004, *Les méthodes projectives*, PUF-Quadrige, Paris.
- AUTHIER-REVUZ J., 2004, « La représentation du discours autre : un champ multiplement hétérogène », dans Lopez-Munoz J.-M., Marnette S., Rosier L. (eds) : *Le discours rapporté dans tous ses états : question de frontières*, L'Harmattan, Paris, pp. 35-53.
- AUTHIER-REVUZ J., 1984, « Hétérogénéité(s) énonciative(s) », *Langages* n° 73, pp. 93-111.
- AVEZON-BOUTRY V., 2012, « Scolarité des jeunes migrants : enjeux et défis », *Revue internationale de l'éducation familiale*, n° 31 (2012/1).
- BAILLY A. *et al.*, 1984, *Les concepts de la géographie humaine*, Masson, Paris.
- BATESON G., RUESH J., 1988, *Communication et société*, Seuil, Paris.
- BOUGHALI M., 1974, *La représentation de l'espace chez le marocain illettré : mythes et tradition orale*, Éd. Anthropos, Paris.
- BOYER H., 2003, *De l'autre côté du discours. Recherche sur les représentations communautaires*, L'Harmattan, Paris.
- BOYER H., 2001, *Introduction à la sociolinguistique*, Dunod, coll. Les Topos, Paris.
- BRAY D., 2005, *Social Space and Governance in Urban China : The Danwei System From Origins to Urban Reform*, Stanford University Press, Stanford.
- BULOT Th., 2004, « La double articulation de la spatialité urbaine : "espaces urbanisés" et "lieux de ville" en sociolinguistique », dans Bulot Th. (dir.), *Lieux de ville et identité. Perspectives en sociolinguistique urbaine*, vol. 1, L'Harmattan, Coll. Marges linguistiques, Paris, pp. 113-145.
- BULOT T., VESCHAMBRE V., 2006, « Sociolinguistique urbaine et géographie sociale : articuler l'hétérogénéité des langues et la hiérarchisation des espaces », dans Sechet R. & Veschambre V. (dirs.), *Penser et faire la géographie sociale (Contributions à une épistémologie de la géographie sociale)*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, pp. 305-324.
- CALINON A-S., 2014, « Les facettes de la mobilité des étudiants internationaux : (Se) Projeter, (S')Appréhender », dans Machard R. & Dervin F. (dirs.), *Les mobilités et migrations académiques autrement : Nouveaux espaces, nouveaux enjeux, nouveaux besoins*, L'Harmattan, Coll. Logiques sociales, Paris, pp. 113-148.
- CASTELLOTTI V., MOORE D., 2009 : « Dessins d'enfants et construction plurilingues », dans Molinié M. (dir.) : *Le dessin réflexif : élément d'une herméneutique du sujet plurilingue*, pp. 45-85
- CHAMOIX M. N., 2004, « L'égo-centrage spatial, les cultures et les situations », *Histoire Épistémologie Langage*, 26/I, pp. 111-135.
- DE BIASE A., ROSSI C. (dirs.), 2006, *Chez Nous : territoires et identités dans les mondes contemporains*, éd. de la Villette, Paris.
- DEWAELE A., 2011, « Dessine-moi ta ville aujourd'hui et demain... Représentations et imaginaires urbains des jeunes citoyens de Chandigarh », *Carnets de géographes* n° 3, Rubrique Carnets de terrain, déc. 2011.
- DI MÉO G., 1998, *Géographie sociale et territoires*, Nathan, Paris.
- DOWNS R.M., STEA D., 1977, *Maps in minds : Reflections on cognitive mappings*, Harper and Row, N.Y.

- DRAGAN R., 1999, *La représentation de l'espace de la société traditionnelle*, L'Harmattan, Paris.
- FLEURY-BAHI G., 2000, « Mécanismes d'influence de l'histoire résidentielle sur l'identité résidentielle, une approche dynamique », *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 13 / 1, pp. 93-114.
- GOFFMAN E., 1973, *La mise en scène de la vie quotidienne* (Tome 1. La présentation de soi, Tome 2. Les Relations en public), éd. de Minuit, coll. Le Sens Commun, Paris.
- GOFFMAN E., 1974, *Les rites d'interaction*, éd. de Minuit, Paris.
- HALL E. T., 1981, « Proxémique », dans Winkin Y., *La nouvelle communication*, Seuil, Paris, pp. 191-221.
- HILL C., 2003, « Langues et cultures : représentations globalisées et localisées de l'espace et du temps », dans Vandeloise C. (dir.), *Langues et cognition*, Hermès, Paris, pp. 161-183.
- JODELET D., 2003, « Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie », dans Moscovici S., *Psychologie sociale*, PUF, Paris, pp. 357-378.
- JUNG C.G., 1995 [1954], *Les Racines de la conscience*, Le Livre de Poche, Paris.
- JUNG C.G., 1983 [1951], *Aion : Etudes sur la phénoménologie du soi*, Albin Michel, Paris.
- KERBRAT-ORECCHIONI C., 1980, *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*, Armand Colin, Paris.
- KIRASIC K.C., ALLEN G., SIEGEL A., 1984, « Expression of configurational knowledge of large scale environments », *Environment and Behavior*, n° 16, pp. 687-712.
- KOCH Ch., 1978 [1958], *Le Test de l'arbre : Le diagnostic psychologique par le dessin de l'arbre*, Editest, Bruxelles.
- LALLI M., 1992, « Urban related identity : theory, measurement and empirical findings », *Journal of Environmental Psychology*, n° 12, pp. 285-303.
- LE BRETON É., 2006, « Homo mobilis », dans Bonnet M. & Aubertel P. (dirs.), *La ville aux limites de la mobilité*, PUF, Paris, pp. 23-32.
- LÜDI G., 1994, « Qu'est-ce qu'une frontière linguistique ? », dans *Babylonia* 1-2, pp. 6-17.
- LYNCH K., 1976, *L'image de la cité*, Dunod, Paris.
- MABILLE P., 1950, « La technique du test du village », *Revue de Morpho-physiologie humaine*, Paris, 1 in-8.
- MAINGUENEAU D., 2002, « Analyse du discours », dans Charaudeau P. & Maingueneau D. (dirs.), *Dictionnaire d'analyse du discours*, Seuil, Paris, pp. 41-45.
- MARIANI-ROUSSET S. (dir.), GRIFFOND-BOITTIER A., CHAUVIN A. *et al.*, 2012, « L'individu dans son environnement spatial et social », dans Frankhauser P. & Ansel D., *La décision d'habiter. Ici ou ailleurs*, Economica, Paris, pp. 11-42.
- MOLES A., ROHMER E., 1972, *Psychologie de l'Espace*, éd. Casterman, coll. Mutations-Orientations, Paris.
- MOLES A., 1968, « Les coquilles de l'homme », dans *Revue de la SADG Architecture*, n° 165, juin 1968.
- MOLINIÉ M., 2009, (dir.), *Le dessin réflexif : élément d'une herméneutique du sujet plurilingue*, CRTF, Encrage, Belles Lettres, Amiens.
- MONDADA L., 2004, « La ville n'est pas peuplée d'êtres anonymes : processus de catégorisation et espace urbain », dans Bulot Th. (dir.), *Lieux de ville et identité. Perspectives en sociolinguistique urbaine*, vol. 1, L'Harmattan, Coll. Marges linguistiques, Paris, pp. 71-111.
- MONDADA L., 2000, *Décrire la ville. La construction des savoirs urbains dans l'interaction et dans le texte*, Anthropos, Paris.

- MONDADA L., 1997, « Processus de catégorisation et construction discursive des catégories », dans Dubois D. (dir.), *Catégorisation et cognition : de la perception au discours*, Kimé, Paris, pp. 291-313.
- MOSCOVICI S. (dir.), 1984, *Psychologie sociale*, PUF, Coll. Quadrige Manuels, Paris.
- NICOLAÏ R., PLOOG K., 2013, « Frontières », dans Simonin J. & Wharton S. (dirs.), *Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts*, éd. de l'ENS, Coll. Langages, Lyon, pp. 263-287.
- NICOLAÏ R., 2003, « Mobilité : transformation des espaces, échelles spatiales », *Contribution distribuée au Colloque CNRS de Gif-sur-Yvette, 24-26 septembre 2003*.
- PERREGAUX C., 2011 « Dessine-moi une langue ! Compréhension imaginaire des jeunes enfants », *Santé et Education de l'enfance* 3 (1), Simon Fraser University, Colombie-Britannique, Canada, Burnaby, pp. 1-15.
- PERREGAUX C., 2009, « Dans les dessins de jeunes enfants, les langues sont des images », dans Molinié M. (dir.), *Le dessin réflexif : élément d'une herméneutique du sujet plurilingue*, pp. 31-44.
- PIAGET J., 1973 [1946], *Le développement de la notion de temps chez l'enfant*, PUF, Paris.
- PIAGET J., 2002 [1923], *Le langage et la Pensée chez l'Enfant*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel/Paris.
- PIAGET J., 1969, *Psychologie et pédagogie*, Gonthiers Denoël, coll. Médiations, Paris.
- PIAGET J. & INELDER B., 1948, *La représentation de l'espace chez l'enfant*, Paris, PUF.
- PULVER M., 1995 [1931], *Le symbolisme de l'écriture*, Paris, Stock.
- PROSHANSKY H.M., FABIAN A., KAMINOFF R., 1983, « Place Identity : physical world socialization of the self », *Journal of Environmental Psychology*, n° 3, pp. 57-83.
- RISHBETHA C., 2004, « Ethno-cultural representation in the urban landscape », *Journal of Urban Design*, vol. 9, Issue 3, pp. 311-333.
- SACKS H., 1963, « Sociological Description », *Journal of Sociology*, 8, Berkeley, pp. 1-16.
- SERFATY-GARZON P., 2003, *Chez soi : les territoires de l'intimité*, Armand Colin, Paris.
- SIMONDON G., 1989, *L'individuation psychique et collective*, Aubier, Paris.
- STORA R., 1994, *Le test du dessin d'arbre*, Augustin s.a., Paris.
- TAJFEL H., TURNER J.C., 1986, « The social identity theory of intergroup behavior », dans Worchel S. & Austin W. (dirs.), *Psychology of intergroup relations* (2nd ed.), Nelson-Hall, Chicago, pp. 7-24.
- TRIMAILLE C., MATTHEY M., 2013, « Catégorisations », dans Simonin J. & Wharton S. (dirs.), *Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts*, éd. de l'ENS, Coll. Langages, Lyon, pp. 95-122.
- VIOLET-CONIL M., 1946, *L'exploration expérimentale de la mentalité infantile*, PUF, Paris.
- VYGOTSKI L., 1985, *Pensée et langage*, Les Editions Sociales, Paris.
- WINNICOTT D.W., 1958, « La capacité d'être seul », dans *De la pédiatrie à la psychanalyse*, Payot, Paris.
- YSOS L., TROADEC B., 2003, « Étude interculturelle du développement de la représentation spatialisée du temps », dans IXe Congrès International de l'ARIC : *Contacts de cultures et cultures de contacts*, Amiens, 29 juin - 4 juillet 2003.

GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

Comité de rédaction : Michaël Abecassis, Salih Akin, Sophie Babault, Claude Caitucoli, Véronique Castellotti, Régine Delamotte-Legrand, Robert Fournier, Stéphanie Galligani, Emmanuelle Huver, Normand Labrie, Foued Laroussi, Benoit Leblanc, Fabienne Leconte, Gudrun Ledegen, Danièle Moore, Clara Mortamet, Alioune Ndao, Isabelle Pierozak, Gisèle Prignitz, Georges-Elia Sarfati.

Conseiller scientifique : Jean-Baptiste Marcellesi.

Rédacteur en chef : Clara Mortamet.

Comité scientifique : Claudine Bavoux, Michel Beniamino, Jacqueline Billiez, Philippe Blanchet, Pierre Bouchard, Ahmed Boukous, Pierre Dumont, Jean-Michel Eloy, Françoise Gadet, Marie-Christine Hazaël-Massieux, Monica Heller, Caroline Juilliard, Jean-Marie Klinkenberg, Jean Le Du, Marinette Matthey, Jacques Maurais, Marie-Louise Moreau, Robert Nicolai, Lambert Félix Prudent, Ambroise Queffelec, Didier de Robillard, Paul Siblot, Claude Truchot, Daniel Véronique.

Comité de lecture pour ce numéro : Mathilde Anquetil, Béatrice Bouvier-Lafitte, Lucile Cadet, Véronique Castellotti, Stéphanie Clerc, Stéphanie Galligani, Emmanuelle Huver, Fabienne Leconte, Martine Marquillo-Laruy, Danièle Moore, Christiane Perregaux, Marielle Rispaïl.

Laboratoire Dysola – Université de Rouen

<http://glottopol.univ-rouen.fr>

ISSN : 1769-7425