

## **La place de la culture dans les cours de préparation à la mobilité**

**Eve Lejot**

Université du Luxembourg, Luxembourg

Eve.lejot@uni.lu

Orcid Id.0000-0001-8338-511x

**Corine Philippart**

Université du Luxembourg, Luxembourg

Corine.philippart@uni.lu

Orcid Id : 0000-0001-8084-3152

### **Résumé**

Dans le cadre des mobilités estudiantines européennes, de nombreuses universités proposent des cours de préparation. Pour autant, les contenus linguistiques et culturels de ces derniers varient selon les contextes académiques. Dans ce cadre, quelle est la place allouée à la culture dans ces cours ? L'Université du Luxembourg a coordonné la création d'un cours de préparation à la mobilité commun aux six universités de la Grande Région. A partir d'une comparaison de ce cours avec sept autres, notre objectif dans cet article est de dresser une esquisse de ce qu'un cours de préparation à la mobilité internationale recouvre en termes d'objectifs, de modalités, d'approches et de contenus liés à la culture.

**Mots-clés :** cours de préparation, mobilité, culture, pratiques pédagogiques, Luxembourg.

### **Der Platz der Kultur in Vorbereitungskursen für Studentenmobilität**

#### **Zusammenfassung**

Im Rahmen der europäischen Studentenmobilität bieten viele Universitäten Vorbereitungskurse an. Die sprachlichen und kulturellen Inhalte dieser Kurse variieren jedoch je nach akademischem Kontext. Wie wird in diesem Rahmen Kultur in diesen Kursen entwickelt? Die Universität Luxemburg hat die Erstellung eines gemeinsamen Mobilitätsvorbereitungskurses koordiniert, der von allen sechs Universitäten der Großregion genutzt wird. Durch den Vergleich dieses Kurses mit sieben anderen soll dieser Artikel eine Vorstellung davon vermitteln, was ein Vorbereitungskurs für Studentenmobilität in Bezug auf kulturbezogene Ziele, Modalitäten, Methoden und Inhalte umfasst.

**Schlüsselwörter:** Vorbereitungskurs, Mobilität, Kultur, Lehrmethoden, Luxembourg.

### **The place of culture in pre-departure courses for student mobility**

#### **Abstract**

In the context of European student mobility, many universities offer pre-departure preparatory courses. However, the linguistic and cultural content of these courses varies from one academic context to another. In this framework, how is culture factored into these courses? The University of Luxembourg coordinated the setup of a pre-departure preparatory course, common to all six universities of the Greater Region. Based on a comparison of this course with seven others, this article aims to outline what a pre-departure preparatory course for student mobility entails in terms of objectives, modalities, approaches, and contents related to culture.

**Keywords:** pre-departure preparatory courses, mobility, culture, pedagogical practices, Luxembourg.

## Introduction

Le contexte entourant l'apprentissage au Grand-Duché de Luxembourg est riche mais complexe. Contrairement à la Suisse, la Belgique ou encore le Canada, le Luxembourg a la particularité d'être une société plurilingue par les faits. Il se démarque par l'absence de frontières linguistiques ou communautaires, rendant impossible le format « une région-une langue » ou « une région-une communauté linguistique », caractéristique de ces autres régions du monde (Garcia, 2014 : 17).

Cette tradition plurilingue diffuse est le fruit d'un processus socio-historique. Dans ce processus, trois événements sont décisifs pour le Luxembourg d'aujourd'hui. En 1848, la Constitution du Grand-Duché de Luxembourg instaure le « *bilinguisme franco-allemand* » (Garcia, 2014 : 17). Cet événement établit la reconnaissance historique du Luxembourg comme territoire multilingue<sup>1</sup> et société plurilingue<sup>2</sup>. Plus tard, à partir des années 1970, le Luxembourg se positionne comme « *pays d'immigration* », à une période où les autres pays européens « *affichaient encore l'objectif de l'immigration zéro* » (Scuto, 2008 : 392). La diversification de la population luxembourgeoise prend, dès cette période, un nouvel élan. Dans la décennie qui suit, en 1984, la Constitution du Grand-Duché de Luxembourg est révisée, avec l'ajout du luxembourgeois, aux deux langues déjà inscrites en 1848. Bien que la mobilisation de la langue luxembourgeoise soit à la fois une « *mesure symbolique (...) [et] défensive* » (Garcia, 2014 : 27) visant à « *maintenir un statu quo (...) favorable [aux autochtones]* » (Garcia, 2014 : 35), le territoire luxembourgeois est officiellement doté de trois langues officielles<sup>3</sup> à partir de cette date (Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg, Ministère de la Culture – Dossier sur la stratégie de la promotion de la langue luxembourgeoise ; *Journal officiel du Grand-Duché de Luxembourg*, Loi du 24 février 1984 sur le régime des langues).

Parallèlement à ces événements, le modèle éducatif luxembourgeois est aménagé pour faciliter et poursuivre ce plurilinguisme de fait. L'objectif est de contribuer au développement d'une « *maîtrise généralisée de plusieurs langues au niveau individuel (...) [ce qui constitue] un autre facteur distinctif du Luxembourg par rapport à la plupart des sociétés plurilingues* » (Garcia, 2014 : 17). Pour ce faire, le système éducatif luxembourgeois met l'accent sur les langues de deux manières différentes. D'une part, les jeunes et leurs parents peuvent choisir le système traditionnel germano-luxembourgeois où, de la petite enfance au lycée, les langues d'enseignement se succèdent : l'instruction se déroule en luxembourgeois d'abord, en allemand ensuite et en français enfin (Laurent & Doré, 2019 : 31). Cette formule est celle retenue par la majorité des familles. D'autre part, les différents curriculums co-existant au Luxembourg permettent également de s'orienter vers un enseignement davantage anglophone (offre scolaire britannique ou internationale), francophone (lycées français ou internationaux) ou autre (écoles européennes).

Seule université publique du pays, l'Université du Luxembourg est représentative de ce contexte sociétal. Forte de cette culture d'hospitalité, elle affiche la même ouverture vers l'extérieur. Se présentant comme une « *université (...) ouverte sur l'international* » (Université du Luxembourg, Présentation), l'Université institutionnalise un semestre de mobilité : les étudiants de troisième année de Bachelor ont dès lors l'obligation de suivre une partie de leur cursus académique hors du pays. L'Université du Luxembourg accueille et attire également un public international. Quantitativement, approximativement un étudiant sur deux (THE World University Rankings, International Students) et plus de trois membres du personnel, accompagnant ces étudiants, sur quatre sont d'origine internationale (Université du Luxembourg, Welcome new PhDs). Qualitativement, les étudiants représentent 125 pays différents, tandis que le corps académique en regroupe 92 (Université du Luxembourg, Welcome new PhDs).

L'Université du Luxembourg se positionne dans la continuité des politiques linguistiques du Grand-Duché de Luxembourg. En 2003, elle inscrit le multilinguisme dans son règlement d'ordre intérieur. Par cela, elle fait du français, de l'allemand, de l'anglais et de manière plus restreinte, du luxembourgeois, les langues d'enseignement académiques. En pratique, l'université propose des cursus, qui impliquent la maîtrise simultanée d'une, de deux, trois voire de quatre langues. Cette démarche multilingue est ce que Lejot (2015 : 50) décrit comme une « (...) *réglementation exceptionnelle pour une université [, qui] est due à sa situation géographique, à son histoire nationale et à sa mission éducative* ».

Par « *sa culture de l'« entre » (...) (« Entre donc ! »)* » (Lamarre, 2019 : 63), l'Université du Luxembourg dispose d'un cadre qui permet à ses publics internationaux de se rencontrer, de se côtoyer et de dialoguer. Ces médiations, portées par des « *hommes et femmes-frontières (traducteurs, professeurs, écrivains, artistes, philosophes, savants mais aussi migrants (...))* » dans un « *lieu de passage (...) frontalier (...) multilingu[e]* » (Lamarre, 2019 : 65-66), favorisent les contacts culturels. Ce faisant, ces médiations soutiennent également l'éducation interculturelle, cet « *apprentissage simultané du propre et de l'étranger* » (Lamarre, 2019 : 63). La culture définie par l'UNESCO est un « *ensemble des traits distinctifs spirituels et matériels, intellectuels et affectifs qui caractérisent une société ou un groupe social et [qui] englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les façons de vivre ensemble,*

*les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances* » (Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles, 1982). Cette définition met l'accent sur le résultat de vivre ensemble. C'est ce que s'apprête à faire les étudiants en échange : « vivre avec » des personnes d'une/de plusieurs autre(s) cultures dans un contexte universitaire et plus largement social. « *L'interculturel est avant tout une démarche volontaire pour donner du sens à ce que l'on voit, l'on perçoit* » (Sablé, 2020 : 117). Il ne s'agit pas d'un apprentissage qui peut s'auto-réaliser par lui-même et il exige alors une facilitation, en plus d'un effort conscient et constant des parties prenantes (Chan *et al.*, 2018 : 49).

L'interculturalité est donc omniprésente en contexte universitaire, mais est-ce que cet apport culturel est présent dans les cours de préparation à la mobilité dans l'enseignement supérieur ? Si oui, sous quelle forme la notion de culture universitaire est-elle enseignée pour que les étudiants puissent maîtriser leur nouvel environnement académique ?

Pour répondre à ces questions, nous allons parcourir dans un premier temps sept cours de préparation à la mobilité. Pour l'élaboration de ce corpus, nous avons fait une recherche par mot clé à partir de "a-z.lu", un portail regroupant les documents issus de 84 bibliothèques luxembourgeoises. Les mots clés utilisés impliquaient des termes en anglais et en français, tels que « prepar\*/ mobilit\*/ study abroad / pre-departure », « cours / course / programme » et « étudiant / académique / (inter)universit\* / student / academic ». Parmi les résultats obtenus, nous avons exclu les articles ne traitant pas de cours de préparation à la mobilité ou du public étudiant. Nous avons également exclu les articles reliés à des contextes spécifiques, comme par exemple, ceux reliant mobilité étudiante et pandémie de coronavirus. Nous nous sommes arrêtés sur l'analyse de sept cours de préparation à la mobilité internationale, dont cinq ont fait l'objet d'expérimentation sur le terrain et deux, de considérations théoriques. Notre corpus est donc constitué de sept cours, dont nous avons pris connaissance par le biais d'articles scientifiques.

Les contextes nationaux de ce corpus sont l'Australie (Bai & Wang, 2022 : Queensland University of Technology), le Canada (Douglas, 2020 : University of British Columbia), la Chine/ Hong Kong (Chan *et al.*, 2018 : School of Nursing, The Hong Kong Polytechnic University), la France (Zumbihl, 2020 : ATILF - CNRS & Université de Lorraine ; Lee, 2016 : Université Lumière Lyon 2), l'Italie (Crawford Camiciottoli, 2010 : Université de Florence ; Holmes *et al.*, 2015 : Université de Bologne) et le Royaume-Uni (Holmes *et al.*, 2015 : Durham University). Les mobilités visées par ce corpus sont, quant à elles, les suivantes : de la Chine vers l'Australie (Bai & Wang, 2022) ; de l'Italie vers le Royaume-Uni (Crawford Camiciottoli, 2010 ; Holmes *et al.*, 2015) ; du Japon vers le Canada (Douglas, 2020) ; de Taïwan vers la France (Lee, 2016). Deux parcours, où la Chine (Chan *et al.*, 2018) et la France (Zumbihl, 2020) sont les lieux de formation, se focalisent sur l'apprentissage interculturel et préparent davantage à une mobilité internationale générique.

Après une analyse des cours cités ci-dessus, nous explorerons le cours proposé par l'Université du Luxembourg.

Dans cet article, nous allons définir la notion d'interculturalité et nous analyserons différents articles présentant des cours de préparation à la mobilité, théoriques ou pratiques. Sur cette base, nous proposerons des éléments de définition quant à la manière dont pourrait se présenter une sensibilisation interculturelle au sein d'un cours de préparation à la mobilité internationale. Enfin, nous examinerons, à la lumière de cet état des lieux et de ces éléments de définition, le cours de préparation à la mobilité internationale actuellement proposé à l'Université du Luxembourg, ainsi que le travail sur la culture qui y est intégré.

## **1. Etat des lieux théorique**

La culture dans la vie des étudiants et donc dans leur formation est au centre de notre propos dans cet article. Nous allons donc nous concentrer ici sur l'interculturalité en contexte universitaire international d'abord puis au fil de l'article plus précisément en contexte franco-allemand. Byram (2003 : 5-6) explique que la compétence interculturelle s'acquiert par « *l'acquisition d'une compréhension interculturelle et [par] la capacité d'affronter des situations complexes sur le plan linguistique et culturel* ».

### **1.1. Définition de l'interculturalité**

Partir en mobilité internationale est un défi pour les étudiants (Crawford Camiciottoli, 2010). Ces derniers se retrouvent confrontés à un environnement, une (ou des) langue(s) et culture(s) qui ne sont initialement pas les leurs, le tout, avec un objectif de réussite académique. « *Il existe cinq domaines dans lesquels les différences culturelles peuvent entraîner une mauvaise communication et, par conséquent, de la frustration* (Carroll, 2005, 2015) »<sup>4</sup> (Meissner) : la relation entre enseignants et étudiants, les méthodes d'enseignement, l'évaluation, l'écriture académique et la lecture académique (Carroll & Ryan, 2005). En effet, la culture est partout et les normes académiques varient aussi au sein même des disciplines (Rowley-Jolivet & Carter-Thomas 2014) et les normes dépendantes de chaque langue, selon les genres attendus (Siepmann, 2006 ; Huemer *et al.*, 2017).

Siepmann (2006) montre particulièrement la différence de traditions académiques pour l'écrit et/ou pour exposer une problématique entre l'anglais, le français et l'allemand, ce que nous essayons de faire de manière indirecte dans les différents parcours. La comparaison de l'anglais, le français et l'allemand, (Siepmann, 2006) montre une nette différence dans le style et le contenu, globalement dans les écrits académiques. S'observe pour le français une tendance à privilégier les tournures de style et la structure, les phrases-sujets et l'enchaînement des arguments sans volonté ni de symétrie dans le texte, ni de progression selon la logique des arguments, les plus simples aux plus complexes. Enfin, en allemand, l'accent est mis sur des références théoriques fortes pour asseoir une problématique solidement dans la communauté universitaire et pour ensuite discuter relativement librement de l'analyse des résultats.

Les articles scientifiques rédigés en anglais et en français tendent à user d'outils théoriques pour accompagner le lecteur dans sa compréhension du texte avec renfort de connecteurs et, particulièrement pour l'anglais, avec renfort de redéfinitions précises des termes-clefs. Les textes allemands, quant à eux, assument plus facilement une connaissance conceptuelle a priori partagée entre le lecteur et l'auteur (Siepmann, 2006 : 142).

Par ailleurs, être conscient de ces nuances culturelles est central dans l'enseignement en milieu international. Cela aide à maintenir une bonne relation entre élèves et enseignants (Byram, 1997: 3) : « *une communication réussie ne se juge pas uniquement à l'aune de l'efficacité de l'échange d'informations, mais se concentre sur l'établissement et le maintien de relations. En ce sens, l'efficacité de la communication dépend de l'utilisation du langage pour démontrer la volonté d'établir des relations* »<sup>5</sup>.

Les facteurs de la communication interculturelle (ICC, Byram 1997, 2003b) se déclinent en quatre caractéristiques autour du domaine de l'éducation. L'objectif dans cette situation entre plusieurs cultures est de « savoir s'engager » :

« *savoir comprendre et savoir apprendre/faire (compétences pour interpréter et mettre en relation et découvrir et/ou interagir)  
savoirs (Connaissance de soi et des autres, de l'interaction : individuelle et sociétale)  
savoir être (Attitudes : relativiser le soi, valoriser l'autre)  
savoir s'engager (Éducation : éducation politique, sensibilisation culturelle critique)* »<sup>6</sup>

Les universités, conscientes de ce décalage d'un milieu universitaire à un autre, ont mis en place des cours pour préparer ou accompagner la mobilité.

## **1.2. Les caractéristiques de l'interculturalité dans les cours de mobilité**

En l'absence de concertation interuniversitaire, ces cours pour préparer ou accompagner la mobilité répondent-ils tous de la même manière aux besoins des étudiants ? Présentent-ils tous les mêmes caractéristiques de l'interculturalité ? Afin de répondre à ces questions, nous allons, à l'aide des catégories de Carroll & Ryan (2005), comparer des cours de préparation à la mobilité internationale dans un contexte de poursuite d'études universitaires.

Pour rappel, les cinq catégories de Carroll & Ryan (2005) sont les suivantes : la relation entre enseignants et élèves, les méthodes d'enseignement, l'évaluation, l'écriture académique et la lecture académique.

### ***La relation entre enseignants et élèves***

Le rôle de l'enseignant dans un cours de préparation à la mobilité n'est pas de venir combler les éventuelles « lacunes » culturelles de l'étudiant, incoming ou outgoing<sup>7</sup> (Carroll & Ryan, 2005 : 23). Le bagage culturel de l'enseignant joue un rôle bien plus important dans la relation enseignant-élève que le bagage culturel de l'élève (Carroll & Ryan, 2005 : 23). Il ne constitue cependant pas le point pivot des contenus des cours de préparation à la mobilité analysés. L'objectif dominant est de développer une « *sensibilité méta-culturelle* » (Carroll & Ryan, 2005 : 23) dans le bagage culturel de l'élève. Pour y parvenir, l'enseignant guide et fournit à l'étudiant des activités, créées en amont par l'enseignant ou collectées sur des plateformes développées pour accompagner la mobilité, pour que ce dernier soit actif et acteur de son apprentissage.

L'enseignant occupe soit un rôle de modérateur (c'est-à-dire un rôle où l'enseignant influence les contenus et la compréhension de ceux-ci), soit un rôle de médiateur (c'est-à-dire un rôle où l'enseignant aide à l'identification des contenus et explique ceux-ci). Selon les dispositifs, l'enseignant est, de manière plus précise, un « *co-constructeur des savoirs* » (Zumbihl, 2020 : 23), un « *facilitateur attentif* » (Chan *et al.*, 2018 : 49), un coach théorique et émotionnel (Holmes *et al.*, 2015 : 27) ou un analyste qui met les étudiants dans une situation proche du réel (Bai & Wang, 2022 ; Crawford Camiciottoli, 2010 ; Douglas, 2020 ; Lee, 2016).

Une partie du travail peut se réaliser en dehors du cours en ayant recours aux interactions avec une communauté en ligne (Chan *et al.*, 2018 : 44). Toutefois, il existe un consensus sur le fait de proposer à l'inscription un cours encadré, régulier et régulé par des enseignants. En effet, si un apprentissage peut s'intérioriser sous la forme d'une expérience à l'aide de la réflexion et de l'analyse, l'expérience n'est, quant à elle, pas toujours synonyme d'apprentissage (Zumbihl, 2020 : 13 ; repris de Byram (1997)). Plus qu'un paramètre absolu, l'encadrement d'un cours permet d'optimiser l'apprentissage et de montrer la voie à suivre à l'étudiant, ce qui devrait l'aider à transformer « *l'expérience de l'altérité (...) en [véritable] apprentissage* » (Zumbihl, 2020 : 13 ; repris de Byram (1997)).

Nous allons par conséquent maintenant voir les méthodes d'enseignement applicables dans ce contexte : cette relation interactive entre enseignant et apprenant limite, en effet, les formats de cours qu'il est possible de mettre en œuvre. Recréer l'expérience de l'altérité pendant le cours demande aux étudiants de sortir du statut de récipiendaire passif des savoirs, ce statut étant davantage associé à l'enseignement magistral.<sup>8</sup> Afin de faciliter les échanges, l'avantage est donné aux séances de cours en petits groupes (Chan *et al.*, 2018 ; Douglas, 2020 ; Holmes *et al.*, 2015 ; Zumbihl, 2020). Lancé dans un processus d'autonomisation, qui va le mettre dans une position d'acteur-partenaire de son propre développement, cette posture permet à l'étudiant de réaliser « *le seul apprentissage qui puisse véritablement influencer un individu [à savoir] (...) celui qu'il fait en faisant des découvertes par lui-même* » (Zumbihl, 2020 : 12). La participation active encourage donc une mise en abîme ou, plutôt, un aller-retour entre l'étudiant et ce qu'il identifie comme différent de lui.

### ***Les méthodes d'enseignement***

Les méthodes d'enseignement choisies dans les cours de préparation à la mobilité ont la particularité d'établir des ponts entre deux sphères académiques puisque l'objectif des cours est d'accompagner le dépassement de l'acculturation académique. L'acculturation académique ne demande pas qu'un effort d'intégration de diverses conventions, notamment temporelles, institutionnelles, organisationnelles ou intellectuelles (Coulon, 2005). Pour les étudiants internationaux, il s'agit d'un processus d'adaptation bien plus large : en plus de devoir s'adapter à de nouvelles conventions et valeurs sociales et culturelles, ces derniers doivent aussi identifier les différences en termes d'attentes, d'enseignement et d'apprentissage à leurs égards (Carroll & Ryan, 2005 : 5). Pour répondre à ces différences culturelles, les étudiants doivent réaliser un décodage de ce qui les entourent ; un décodage que les cours de préparation à la mobilité internationale analysés développent par le biais d'une démarche analytique et réflexive.

Bien qu'identifiée comme une méthode d'enseignement typiquement occidentale (Bai & Wang, 2022 ; Lee, 2016), la démarche analytique et réflexive est incluse dans tous les cours de préparation à la mobilité analysés. Elle sert deux finalités : l'intériorisation de l'apprentissage interculturel et la recréation des situations auxquelles seront exposés les étudiants lors de leur mobilité internationale.

Ces recréations des situations à venir ou « rencontres interculturelles », en tant qu'  
« *interaction (verbale et non verbale) entre deux ou plusieurs personnes dans des situations (pas nécessairement des pays) où elles peuvent se percevoir mutuellement comme ayant des antécédents différents (culturels, linguistiques, géographiques, etc.) et où ces différences sont saillantes et affectent la nature de l'interaction (qui peut inclure l'empathie, la similitude et les compréhensions partagées, malgré les différences apparentes de surface)* » (Holmes *et al.*, 2015 : 17)

peuvent susciter un travail expérientiel, découpé en tâches, de trois manières différentes, l'une n'excluant pas l'autre. D'abord, la rencontre interculturelle peut être « réelle » et implique une rencontre active avec, entre autres, un enseignant natif (Zumbihl, 2020) ou un étudiant ambassadeur, hôte ou étranger (Chan *et al.*, 2018 ; Holmes *et al.*, 2015). Elle peut aussi avoir lieu « à l'aide d'un intermédiaire », que ce soit via un récit de vie ou une vidéo (Crawford Camiciottoli, 2010 ; Holmes *et al.*, 2015 ; Lee, 2016 ; Zumbihl, 2020). Enfin, la rencontre interculturelle peut être « simulée », à savoir intégrée par le biais d'activités de simulation, comme des jeux de rôle ou des examens blancs (Bai & Wang, 2022 ; Douglas, 2020 ; Lee, 2016).

Par ailleurs, une fois ces systèmes pour déclencher la réflexivité<sup>9</sup> mis en place, des modes d'évaluation doivent être sélectionnés pour le cours lui-même et cela peut être l'occasion d'exploiter les modes d'évaluation de l'université-cible.

### ***L'évaluation***

Les méthodes d'évaluation demandent, elles aussi, un décodage de la part des élèves internationaux. C'est en effet en fonction de la capacité de l'étudiant à identifier les critères, remplir les tâches et démontrer ses compétences qu'il remplira ou non les critères d'évaluation et sera jugé apte (Coulon, 2005). Une explicitation des méthodes

d'évaluation permet d'éviter que les étudiants n'échouent lors de leur mobilité, par manque d'alignement entre leurs attentes évaluatives et celles de l'enseignant (Carroll & Ryan, 2005 : 32).

Cet aspect fait partie des contenus d'une minorité des cours de préparation à la mobilité. Seuls deux cours sur sept relaient les difficultés des étudiants à ce niveau : il s'agit des cours à destination d'étudiants asiatiques en partance pour une culture académique occidentale (Bai & Wang, 2022 ; Lee, 2016). Les autres cours de préparation à la mobilité analysés, qui visent des mobilités vers d'autres pays occidentaux, se concentrent, quant à eux, sur les difficultés liées à la méthodologie universitaire ou à la maîtrise linguistique.

### ***L'écriture académique***

Selon Carroll & Ryan (2005 : 57), « *chaque style d'écriture académique est une forme de communication valide dans son propre contexte culturel* »<sup>10</sup>. Si une écriture académique ne peut être fautive, elle peut être inadéquate par rapport au contexte culturel dans lequel elle est utilisée.

Il semble être admis que les étudiants internationaux ne possèdent pas un niveau suffisamment élevé en production écrite dans la langue cible (Bai & Wang, 2022 : 380). Néanmoins, il ne s'agit pas d'un domaine qui soit spécifiquement visé par les cours de préparation à la mobilité analysés.

D'un côté, certains cours de préparation à la mobilité, comme celui de Chan *et al.* (2018), n'incluent aucun contenu linguistique. D'un autre côté, certains cours de préparation à la mobilité se focalisent sur la « culture académique »<sup>11</sup>, dont la langue, elle aussi académique, fait partie (Bai & Wang, 2022 ; Crawford Camiciottoli, 2010), ou proposent des contenus généraux visant à soutenir l'apprentissage de la langue cible dans laquelle la mobilité aura lieu (Lee, 2016 ; Zumbihl, 2020).

Crawford Camiciottoli (2010) prend même le contrepied de cette importance spécifique accordée à l'écriture académique, arguant que la recherche actuelle tend à négliger la compréhension orale dans les cours de préparation à la mobilité internationale, limitant le « *rôle primordial de la compréhension auditive en tant que canal d'apprentissage dans les classes universitaires* »<sup>12</sup> (Crawford Camiciottoli, 2010 : 277).

### ***La lecture académique***

La compréhension écrite, donc la lecture, est la dernière catégorie de Carroll & Ryan (2005).

Savoir lire de manière critique ne fait pas l'objet ni d'une évaluation, ni d'un enseignement spécifique. Cette compétence est pourtant une des pierres angulaires de la réussite universitaire notamment occidentale. Moyen invisible d'élargir ses connaissances, cette démarche qui revient à critiquer des figures d'autorité peut cependant choquer certaines cultures et ainsi, aller à contrecourant des modes d'apprentissage de celles-ci. La culture n'est cependant pas la seule variable qui peut limiter la lecture critique. Les difficultés linguistiques dues à la lecture en langue seconde peuvent également limiter le temps consacré à la réflexion critique, l'effort cognitif étant déjà majoritairement investi dans la compréhension même des textes (Carroll & Ryan, 2005 : 54-55).

Tout comme l'écriture académique, la pratique de la lecture académique n'est pas centrale dans les cours de préparation à la mobilité internationale analysés. Plus que l'écriture académique, elle est même « *invisible* », pour reprendre le terme de Carroll & Ryan (2005), et n'est, quand elle est mentionnée, que la conséquence indirecte du travail d'un autre contenu.

### ***1.3. Cours de préparation à la mobilité internationale : quelles caractéristiques ?***

Le savoir est un premier pas vers l'interculturalité ; la décentration graduelle du savoir en savoir-apprendre, un autre bien distinct (Trofin, 2018 : 99). Pourtant, dans les cours de préparation à la mobilité internationale réalisés dans un contexte de poursuite d'études universitaires, les savoirs à développer sont divers. Les sept cours analysés ont tous pour objectif générique de répondre aux besoins des étudiants en situation de mobilité internationale. Ils ont cependant réalisé des choix différents quant à ce que ces besoins prioritaires devraient être.

Certains cours de préparation à la mobilité internationale ont pour objectif principal, l'intégration exclusivement culturelle. Ces cours mettent l'accent sur l'ouverture à l'Altérité et la « prise de conscience interculturelle » (voir Byram, 1997) chez les étudiants (Chan *et al.*, 2018 ; Holmes *et al.*, 2015 ; Zumbihl, 2020). En effet, cette prise de conscience revient à identifier « le travail ardu que requiert le va-et-vient entre Soi et l'Autre » (Kramersch, 2011 : 33), puisque c'est ainsi que Kramersch définit la compétence culturelle ancrée dans le dialogue et dans « [ce] travail entre Soi et l'Autre ».

D'autres encore se focalisent sur l'intégration sociale (Douglas, 2020) ou encore, académique de l'étudiant dans le milieu universitaire au sens large (Bai & Wang, 2022 ; Crawford Camiciottoli, 2010 ; Lee, 2016). Dans un cas comme dans l'autre, l'intégration linguistique, quand elle est incluse dans les contenus, occupe principalement un rôle de soutien, subordonné à l'acquisition des autres formes d'intégration.

Quelle que soit la forme d'intégration poursuivie, la position active, analytique et réflexive de l'étudiant est valorisée et favorisée par les jalons posés par l'enseignant. Cette position est importante, surtout au vu du format de cours privilégié, intensif et limité dans le temps : l'écart entre la fin du cours et la période de mobilité est tel que si l'étudiant n'est pas acteur-partenaire de son développement, l'apprentissage et l'ouverture vers l'Autre ont peu de chance de se poursuivre au-delà du cours et donc de se transformer en initiative interculturelle durable.

## **2. Dans le paysage des cours de préparation à la mobilité : le cours du Luxembourg**

Le cours de préparation à la mobilité proposé à l'Université du Luxembourg n'est pas un cours dispensé de manière isolée. Il est décrit et proposé, dès l'inscription des étudiants, dans un réseau, regroupant plusieurs universités. De ce fait, les étudiants qui le fréquentent sont tout autant des étudiants outgoing, inscrits à l'Université du Luxembourg et souhaitant partir en mobilité dans des délais rapprochés, que des étudiants incoming, en provenance d'autres universités et réalisant leur mobilité à l'Université du Luxembourg.

### **2.1. Origine du cours de préparation à la mobilité au Luxembourg**

Le cours de préparation à la mobilité internationale de l'Université du Luxembourg est le fruit d'un projet européen Erasmus +, connu sous l'abréviation « LCGR » pour « Language Center Greater Region ». L'objectif principal de ce projet était d'établir un programme commun de préparation à la mobilité pour les étudiants de toutes les universités partenaires dans un rayon de 200 km. Le projet avait pour ambition de profiter de la réciprocité des besoins pédagogiques entre les universités déjà partenaires du réseau de la Grande Région (« UniGr »)<sup>13</sup> pour rassembler dans un même cours, un germanophone souhaitant être formé en langue française et un francophone, en langue allemande.<sup>14</sup>

Ces universités partenaires étaient au nombre de six, soit les Universités de Lorraine (France), de Liège (Belgique), de Kaiserslautern (Allemagne), de Trêve (Allemagne), de la Sarre (Allemagne) et du Luxembourg (Luxembourg). Entre 2017 et 2019, ces six universités ont collaboré pour développer des activités d'apprentissage, organisées ensuite en parcours de formation par université.

Malgré la fin du projet en 2019, plusieurs de ces universités partenaires, dont l'Université du Luxembourg, continuent de proposer ce cours.

### **2.2. Descriptif des contenus du cours de préparation à la mobilité au Luxembourg**

Le cours « LCGR » comporte, aujourd'hui encore, trois grands volets qui se travaillent simultanément.

Le premier volet demande un travail en autonomie (c'est-à-dire un travail que l'étudiant effectue seul, sans l'impulsion de l'enseignant) sur une plateforme en ligne, en l'occurrence ici, Moodle. Là, plusieurs parcours de formation sont mis à la disposition des étudiants. Chaque parcours, dispensé soit en langue française ou en langue allemande, propose à l'étudiant de se familiariser avec l'université partenaire dans laquelle il compte réaliser une mobilité internationale. En cas d'indécision, deux parcours génériques (Allemagne et France) sont également disponibles. Chaque parcours (lié à une université cible) est ensuite divisé en cinq grandes thématiques : « la préparation avant le départ en mobilité », « la préparation à l'arrivée », « vivre sur place », « les études » et « la validation des études ». Sous ces cinq grandes thématiques, les étudiants doivent travailler, au choix, un minimum de vingt-huit activités, y compris trois productions écrites, parmi la quarantaine d'activités mises à leur disposition. Ces parcours, à tendance sciemment généraliste, ont été développés pour convenir aux nombreuses situations individuelles des étudiants inscrits. Ainsi, qu'ils soient incoming ou outgoing, et quelle que soit leur filière d'études, les étudiants peuvent y réaliser des quiz et tâches (de lecture, d'écriture, d'audition ou encore de production orale) pertinents pour eux. Ils consignent ensuite leurs apprentissages, questionnements et réflexions dans un journal de bord (Zumbihl, 2020 : « *carnet de bord* »), qu'ils partagent à intervalles réguliers avec leurs enseignants.

Le deuxième volet du cours de préparation à la mobilité au Luxembourg implique la réalisation d'un total de quatre activités hors Moodle. De manière plus précise, les étudiants doivent réaliser une activité de découverte de l'environnement hôte (appelée « activité hors les murs ») et trois activités, communicatives ou collaboratives, en tandem. Ces tandems, réalisés en présentiel ou à distance, impliquent idéalement un germanophone d'une université partenaire A et un francophone d'une université partenaire B. S'il n'est pas possible de créer des

tandems complets, les “tandems-orphelins” sont encadrés dans un format seul à seul ou en petit groupe par des étudiants-assistants du Centre de Langues de l’Université du Luxembourg. Comme pour les activités Moodle, les étudiants peuvent choisir les activités qui les intéressent au sein d’un répertoire. Ces activités sont ensuite intégrées dans les séances de cours sous la forme de présentation individuelle. Des exemples d’activités hors Moodle sont l’interview d’un étudiant de l’université cible sur son logement étudiant, le développement d’un glossaire collaboratif portant sur le vocabulaire académique ou la rédaction d’une fiche de présentation pour une nouvelle association étudiante.

Le troisième et dernier volet du dispositif, que nous venons d’évoquer, implique la participation des étudiants à des séances de cours. Ces dernières sont dispensées dans un mode multilingue (français-allemand) en début de séance, notamment lors des présentations individuelles, et se recentrent sur la langue cible (français ou allemand) par la suite. Ces séances de cours sont réparties tous les quinze jours à trois semaines au fil d’un semestre, qui dure approximativement quatre mois. Durant ces quelques mois, les étudiants suivront dix-huit unités d’enseignement (UE)<sup>15</sup> directement avec leurs enseignants. Actuellement, ces six séances de cours de trois UE chacune sont organisées en ligne. L’enseignant demande aux étudiants de faire un compte-rendu de leurs activités en tandem, puis traite une thématique par séance. Les thématiques abordées lors de ces cours dépendent des besoins exprimés par les étudiants au début du semestre. Des thèmes sont cependant récurrents, tels que les registres de langues, l’argumentation ou encore la correspondance écrite (emails et lettres).

### **2.3. Les caractéristiques de l’interculturalité dans le cours du Luxembourg**

Afin d’analyser le cours du Luxembourg par rapport aux autres cours de préparation à la mobilité considérés, nous allons, dans les sections qui suivent, positionner le cours du Luxembourg par rapport aux principes de Carroll & Ryan (2005) évoqués plus haut : la relation entre enseignants et élèves, les méthodes d’enseignement, l’évaluation, l’écriture académique et la lecture académique.

#### ***La relation entre enseignants et élèves***

Dans la lignée des autres cours de préparation à la mobilité internationale, le cours du Luxembourg fonctionne selon un va-et-vient interactif entre les enseignants et les élèves. Dans ce va-et-vient, l’enseignant observe le travail réalisé en autonomie par les étudiants sur la plateforme, tout en les conseillant lors de la correction des productions écrites, et modère les séances de cours réalisées en ligne. Ces séances de cours, qui ne sont ni des cours de grammaire ou de conversation, sont facilitées par l’enseignant et cherchent à proposer des situations, proches de la vie réelle, par rapport auxquelles les étudiants seront sensibilisés et entraînés.

Les enseignants du cours du Luxembourg endossent, de ce fait, plusieurs rôles en fonction de la situation d’apprentissage. Lors des présentations individuelles et des travaux de groupe, ils endossent le rôle de « *co-constructeur des savoirs* » (Zumbihl, 2020 : 23), tandis que, lors du reste des cours, ils sont plutôt des analystes qui mettent les étudiants dans une situation proche du réel (Bai & Wang, 2022 ; Crawford Camiciottoli, 2010 ; Douglas, 2020 ; Lee, 2016). Sur la plateforme, enfin, ils sont des « *facilitateur[s] attentif[s]* » (Chan *et al.*, 2018 : 49).

Cette répartition des rôles entre enseignant et élève est explicitée dès le début de cours. Ainsi, les étudiants savent qu’ils sont directement responsables de leur apprentissage. C’est à eux de participer activement aux discussions et collaborations en petits groupes lors des séances de cours. C’est également aux étudiants de se rendre acteurs-partenaires de leur apprentissage : de trouver la motivation pour travailler en autonomie sur la plateforme et de consacrer du temps à la préparation des activités hors Moodle et aux présentations individuelles qui en découlent lors des séances de cours.

#### ***Les méthodes d’enseignement***

En plus de cette posture active, typique des cours de préparation à la mobilité, les étudiants du cours de mobilité du Luxembourg sont invités à intérioriser l’apprentissage interculturel par le biais d’une démarche réflexive.

Les étudiants sont invités à réfléchir sur les activités menées sur la plateforme et sur les activités tandem par le biais d’un journal de bord. Ainsi, les étudiants sont amenés à un investissement réflexif important en dehors des heures de cours : la démarche interculturelle ne s’arrête pas au seuil de la classe.

Pendant le cours, des temps de réflexion et de discussion sous la forme de débriefings, sur les difficultés (ou non) techniques ou pédagogiques rencontrées sur la plateforme depuis la séance de cours antérieure, sont également programmés. Ces débriefings, où les enseignants donnent la parole aux étudiants et échangent avec eux, sont

cependant restreints dans le temps pour laisser du temps de parole pour les présentations des activités communicatives et la réalisation des contenus linguistiques et culturels.

Des rencontres interculturelles, c'est-à-dire des rencontres entre des étudiants provenant de différentes universités de pays différents, essentiellement « réelles » (voir la définition de « rencontre interculturelle réelle » proposée par Holmes *et al.* (2015 : 17) disponible dans la section 1.2. - *Les méthodes d'enseignement*), constituent une des grandes sources d'expérience de l'Autre culturel dans le cours de mobilité du Luxembourg. Ces rencontres interculturelles se réalisent grâce aux étudiants incoming, qui sont de plus en plus nombreux et diversifiés dans le cours, mais aussi grâce aux travaux de discussion ou de collaboration réalisés avec un.e partenaire tandem ou avec un.e étudiant.e - assistant.e du Centre de Langues de l'Université du Luxembourg, représentant.e de la langue et culture cibles. De manière plus marginale, des vidéos de présentation et de témoignage constituent l'autre type de rencontres interculturelles, réalisées, dans ce cas, par le biais d'un intermédiaire.

A la différence des autres cours de préparation à la mobilité internationale, le cours du Luxembourg ne propose pas une démarche analytique des contenus interculturels. Cette sous-rubrique manque donc dans le cours de préparation à la mobilité du Luxembourg. La démarche analytique se limite ici à l'étude linguistique : la langue est travaillée régulièrement à partir d'analyse de textes authentiques.

### ***L'évaluation***

A l'instar d'une minorité de cours analysés, le cours du Luxembourg inclut la thématique de l'évaluation académique. Sa plateforme en ligne propose des activités en lien avec la thématique de la « validation des études », telles que les modalités d'évaluation ainsi que la question de la notation. Les méthodes d'évaluation ne constituent cependant pas les contenus prioritaires du cours de préparation à la mobilité du Luxembourg, au contraire des cours de Lee (2016) et Bai & Wang (2022), impliquant respectivement une mobilité de Taïwan vers la France et de la Chine vers l'Australie, dans lesquels les contenus relatifs à l'évaluation sont bien plus mentionnés. Comme le cours proposé par Zumbihl (2020), le format du cours de préparation à la mobilité du Luxembourg, en lui-même, donne lieu à l'acquisition de crédits ECTS et implique, ce faisant, une démarche d'évaluation des étudiants. Dans le cours du Luxembourg, la focalisation sur les primo-besoins<sup>16</sup> et en conséquence, sur des objectifs pédagogiques linguistiques et culturels permet d'apporter une réponse, au moins partielle, au problème que pose l'évaluation des enseignements interculturels. Le découpage du cours du Luxembourg en tâches permet d'éviter de quantifier des critères interculturels, plus insaisissables, et de rationaliser l'évaluation de la performance des élèves, facilitant l'attribution d'une note et de crédits, grâce à la qualité de leur engagement dans les tâches proposées et aux autres critères suivants. Ainsi, déterminer si un minimum de vingt-huit activités a été réalisé sur Moodle, si les productions écrites et les présentations des diverses activités (tandem ou « hors les murs ») ont été réalisées qualitativement, si les étudiants sont présents et actifs lors des séances de cours ou encore, si le journal de bord est tenu avec régularité et dans un vrai souci réflexif, sont autant de critères justifiables noir sur blanc : la réponse est soit « oui », soit « non ».

### ***L'écriture académique***

Un des objectifs principaux du cours de préparation à la mobilité du Luxembourg est le développement de la langue cible. Il inclut, de ce fait, le travail des différentes compétences langagières, dont une préparation à l'écriture. Dans le cours du Luxembourg, la langue, notamment écrite, revêt deux rôles distincts : elle est à la fois un soutien à la réussite académique et un outil qui permet la socialisation.

L'écrit académique est inclus de manière explicite sur la plateforme en ligne dans les thématiques « vivre sur place », « les études » et « la validation des études ». Là, sont abordées, par exemple, la question de la prise de notes, de l'argumentation, de la méthodologie de rédaction ou encore, la question des différences entre résumé et synthèse.

De manière implicite, l'écrit tel qu'il est utilisé dans la vie pratique universitaire est bien plus présent. Il se retrouve à tous les niveaux du cours de préparation à la mobilité du Luxembourg. La compétence de production écrite est sollicitée, que ce soit, par exemple, en ligne sous l'activité « écrire un mail », dans les activités hors les murs sous la forme d'un résumé à rédiger ou encore lors des séances de cours avec des exercices sur les registres de langue. Cette singularité du cours du Luxembourg par rapport aux autres cours de préparation à la mobilité tient au fait que la langue est beaucoup moins subordonnée aux autres formes d'intégration qu'ailleurs. Ici, l'accès aux compétences interculturelles passe par le travail sur la langue et les nuances de formes entre la langue cible et la langue maternelle des étudiants, comme par exemple, avec le travail sur l'argumentation.

## *La lecture académique*

Tout comme le thème de l'évaluation, la lecture académique est traitée par le cours du Luxembourg de manière secondaire. Ici, la lecture académique est même « invisible ». Elle se pratique dans le cadre des différentes activités sur la plateforme mais ne fait pas l'objet d'une explication. En ce sens, le cours de préparation du Luxembourg s'aligne sur les autres cours analysés.

### **2.4. Cours de mobilité du Luxembourg : quelles caractéristiques ?**

De manière similaire aux autres cours analysés, les étudiants, poussés dans une position essentiellement active et réflexive, s'investissent dans un cours à option, leur donnant la possibilité de se rendre acteurs de leur apprentissage et de réaliser un apprentissage expérientiel grâce à des rencontres interculturelles. Manque cependant au cours luxembourgeois l'analyse de contenus interculturels, davantage pris en compte dans les autres dispositifs.

L'objectif de développement de la langue pour elle-même constitue la principale source de différenciation du cours de préparation à la mobilité du Luxembourg par rapport aux autres cours de préparation analysés : l'intégration interculturelle de l'étudiant, autre objectif du cours au Luxembourg, se travaille d'abord au travers de la langue, qui sera utilisée lors de la mobilité internationale, et plus précisément, du niveau de langue maîtrisé par l'étudiant. Cette entrée par la langue a également d'autres conséquences indirectes, qui distinguent le cours du Luxembourg des autres cours analysés : la place laissée à l'écriture académique et dans une moindre mesure, à l'évaluation académique.

### **3. Discussion**

En l'absence de concertation interuniversitaire, un cours de préparation à la mobilité internationale ne propose pas spontanément les mêmes contenus interculturels qu'un autre cours, pourtant lui aussi appelé « cours de préparation à la mobilité internationale ». Par exemple, chez Zumbihl (2020), l'interculturalité se trouve davantage au niveau du développement d'une prise de conscience interculturelle par une entrée théorique et émotionnelle, tandis que chez Crawford Camiciottoli (2010), les contenus interculturels résident dans la compréhension de cours magistraux authentiques, enregistrés auprès d'enseignants de l'université cible.

Comment un étudiant peut-il dès lors savoir si les contenus proposés dans un cours donné sont ceux dont il juge avoir besoin pour sa mobilité ?

Limité au seul titre du cours, l'étudiant n'a que peu de chance d'identifier quelle interculturalité a été traitée par l'enseignant. Les attentes de cet étudiant peuvent être déçues et ses besoins rester insatisfaits, ce qui peut être contreproductif pour celui-ci. Ainsi, regroupée sous une même dénomination générale, la variété des contenus de ces cours de préparation à la mobilité internationale peut égarer les étudiants, qui ne sont pas nécessairement déjà formés à l'interculturalité.

Contrairement aux étudiants, les enseignants ont conscience des différentes acceptions du concept de culture, des objectifs pédagogiques assumés par leurs dispositifs et perçoivent les tenants et aboutissants de la séquence pédagogique mise en place. C'est donc aux enseignants d'afficher clairement les objectifs poursuivis par leur cours et de toujours chercher à faire le lien entre théorie et pratique pour clarifier les différents apports réalisés (Holmes *et al.*, 2015 : 27). Les enseignants ont tout intérêt à s'assurer que les étudiants ont bien lu la description du cours, en plus du titre.

C'est également par souci de bienveillance envers les étudiants que les enseignants doivent se positionner clairement, puisque le « culturel » a trait à l'« émotionnel » et des attentes déçues peuvent avoir des conséquences sur la mobilité des étudiants. À l'Université du Luxembourg, le cours de préparation à la mobilité internationale est susceptible d'être ouvert à des publics étudiants réfugiés, pour lesquels l'intégration, dans toutes ses acceptions, est fondamentale. Contrairement aux dispositifs d'ouverture à l'Altérité, qui se concentrent sur la prise de conscience interculturelle, le cours de préparation à la mobilité du Luxembourg peut se permettre une telle ouverture : focalisé sur l'intégration sociale et académique par les langues, axe de travail distinctif mais peu étonnant pour le pays plurilingue par les faits qu'est le Luxembourg, le cours du Luxembourg propose un choix d'objectifs et de culture(s) qui ne devrait pas susciter de « *mécanisme de défense* » (Zumbihl, 2020 : 13-14) chez des publics réfugiés, dont la fonction cognitive est déjà largement accaparée par l'urgence et la pression de leur propre situation.

Les cours de préparation à la mobilité internationale ne constituent cependant pas les seuls leviers pour susciter le travail interculturel. Pour faciliter l'intégration des étudiants dans leur université d'échange, les enseignants

pourraient également, en supplément ou en autonomie des cours de préparation à la mobilité, davantage promouvoir les activités informelles des Centres de Langues, dont les « Language Cafés » sont un exemple parmi d'autres. Cet enseignement informel pourrait s'ajouter aux rencontres interculturelles réalisées sous la supervision de l'enseignant, voire compléter les méthodes d'enseignement déjà présentes dans le cadre formel, ces dernières ayant recours au débriefing (Chan *et al.*, 2018 ; Holmes *et al.*, 2015), à l'analyse de discours (Crawford Camiciottoli, 2010 ; Holmes *et al.*, 2015 ; Lee, 2016), à l'anecdote ou au récit de vie (Zumbihl, 2020) et, dans un mode plus distanciel, au carnet de bord (Zumbihl, 2020) et aux échanges réflexifs sur des plateformes en ligne (Chan *et al.*, 2018). Ces activités informelles pourraient donc constituer une nouvelle occasion de poursuivre l'apprentissage interculturel en dehors de la salle de classe.

#### 4. Conclusion

Un cours de préparation à la mobilité internationale est conçu dans le but de répondre aux besoins des étudiants en mobilité internationale. Les besoins de ces derniers, multi-niveaux, mêlent cependant des exigences d'intégration académique, culturelle, linguistique et sociale, que les cours de préparation à la mobilité internationale, pour une question de temps de formation notamment, ne peuvent pas couvrir ou ne peuvent pas toujours couvrir de manière équivalente. L'identification de ces différences nous permet de proposer les axes de travail suivants.

Avec le recul, les cours consacrés à la mobilité fonctionnent de manière déductive. Les étudiants vivent en amont, en cours, les étapes qu'ils vont rencontrer à l'université lors de leur échange. Mais, il serait possible de proposer une démarche plus inductive en intégrant des activités sur les dimensions interculturelles de Trompenaars & Hampden-Turner (1993) et de Hofstede (1980, 2010).

Par ailleurs, le travail sur la langue académique fait défaut à l'ensemble des cours que nous avons analysés pour cet article. Cela semble normal puisque travailler sur les quatre compétences en langues académiques fait normalement l'objet de cours séparés, distribuant les apprenants par niveau.

Néanmoins, ne serait-ce que pour l'écriture académique, les études en linguistique comparative permettent de travailler de manière stratégique à partir de tableaux faisant ressortir les caractéristiques d'une langue académique par rapport à une autre et ainsi, de déclencher une réflexion et une discussion dans ce domaine. Le but est de provoquer une prise de conscience et ainsi, une attention particulière chez les étudiants pour qu'ils ne transposent pas leurs traditions académiques (style, structure, progression des arguments, etc. – voir Siepmann, 2006 : 142-143) simplement en traduisant ce qu'ils auraient fait dans leur langue maternelle dans la langue cible, mais bien qu'ils sondent les attentes des enseignants grâce au soutien et aux conseils sollicités auprès des étudiants autochtones.

## Bibliographie

- Bai, L., & Wang, Y.X. 2022. « Pre-departure academic preparation: international students' experiences of disciplinary study on 2+2 joint programmes ». *Globalisation, Societies and Education*, 20(4), p. 479-491.
- Byram, M. 1997. *Teaching and assessing Intercultural Communication Competence*. Clevedon: Multilingual Matters
- Byram, M. 2003a. *Intercultural Competence*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Byram, M. 2003b. Teacher education / visions from/in Europe. *Babylonia*, 3-4(03), p. 7-10.
- Carroll, J. & Ryan, J. (2005). *Teaching international students: improving learning for all*. Routledge.
- Carter-Thomas, S. and Rowley-Jolivet, E. 2014. « A syntactic perspective on rhetorical purpose: The example of if-conditionals in medical editorials ». *Ibérica*. 28 (Jan. 2014), p. 59–82.
- Chan, E.A., Liu, J.Y.W., Fung, K.H.K., Tsang, P.L., & Yuen, J. 2018. « Pre-departure preparation and curricular activities for students' intercultural exchange: a mixed-methods study ». *Nurse Education Today*, 63, p. 43-49.
- Coulon, A. 2005. *Le métier d'étudiant: l'entrée dans la vie universitaire*. Economica-Anthropos.
- Crawford Camiciottoli, B. 2010. « Meeting the challenges of European student mobility: preparing Italian Erasmus students for business lectures in English ». *English for Specific Purposes* (New York, N.Y.), 29(4), p. 268-280.
- Douglas, S.R. 2020. « Counterfactual Understandings: what Japanese undergraduate students wish they had known before a short-term study abroad experience ». *TESL-EJ* (Berkeley, Calif.), 23(4), 1.
- Garcia, N. 2014. « Monolinguisme politique dans une société plurilingue ? Le cas du Luxembourg ». *Revue internationale de politique comparée*, 21, p. 17-36.
- Hofstede, G. (1980), *Culture's consequences: international differences in work-related values*. Beverly Hills, CA: Sage University Press.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J. & Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations: Software of the mind*.
- Holmes, P., Bavieri, L., & Ganassin, S. 2015. « Developing intercultural understanding for study abroad: students' and teachers' perspectives on pre-departure intercultural learning ». *Intercultural Education* (London, England), 26(1), p. 16-30.
- Huemer, B., Lejot, E. & Deroey, K. L. B. 2019. *Academic writing across languages: multilingual and contrastive approaches in higher education*. Böhlau : Schreibwissenschaft.
- Kramsch, C. (2011). *La composante symbolique de l'interculturel. Classe de langues et culture(s) : vers l'interculturalité ?* Paris : L'Harmattan.
- Lamarre, J.-M. 2019. L'éducation interculturelle : une éducation aux frontières. *Recherches en éducation*. <https://doi.org/10.4000/ree.1023>
- Laurent, A. & Doré, L. 2022. *Nouveaux arrivants au Luxembourg : guide pratique*. Mediaweb.
- Lee, H.-I. 2016. « À la recherche d'innovations dans l'enseignement du FLE destinées aux étudiants sinophones en mobilité interuniversitaire : le cas de Taïwan ». *Synergies Chine*, 11(11), p. 163-175.
- Lejot, E. 2015. « Les pratiques multilingues au cœur des programmes de Master et de Bachelor à l'Université du Luxembourg ». *Synergies Pays Germanophones*, (8), p. 49-64.
- Sablé, C. 2020. Interculturalité : une mise à l'épreuve dans les formations institutionnelles. *Mélanges - Centre de recherches et d'applications pédagogiques en langues*, 41(1).
- Scuto, D. 2008. Historiographie de l'immigration au Luxembourg. In: *Hémecht, Zeitschrift für luxemburger Geschichte*, Luxembourg Jg. 60(2008), H. 3/4, p. 391-413.

Siepmann, D. 2006. « Academic Writing and Culture: An Overview of Differences between English, French and German ». In *Meta: journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal*, Les Presses de l' Université de Montréal, Volume 51, number 1, March 2006, p. 131-150.

Trofin, R.A. 2018. « L'interculturel - facteur clé d'une bonne insertion professionnelle ». *Synergies Europe*, 13, p. 97-105.

Trompenaars, F., & Hampden-Turner, C. 1998. *Riding the Waves of Culture: Understanding Cultural Diversity in Global Business* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.

Université du Luxembourg. 2022. Welcome new PhDs.

Zumbihl, H. 2020. « Préparation à la mobilité et expression des émotions : pour une nouvelle approche de la compétence interculturelle ». *Mélanges - CRAPEL*, 41(2).

## Sitographie

a-z.lu : [https://www.a-z.lu/discovery/search?vid=352LUX\\_BIBNET\\_NETWORK:BIBNET\\_UNION](https://www.a-z.lu/discovery/search?vid=352LUX_BIBNET_NETWORK:BIBNET_UNION); consulté le 03.03.2023.

Beaven, A., C. Borghetti, J. Van Maele, and B. Vassilicos. 2013. "A Review of Target Groups' Needs in Student Mobility." The IEREST Project. [http://www.ierest-project.eu/sites/default/files/WP2\\_report.pdf](http://www.ierest-project.eu/sites/default/files/WP2_report.pdf) ; consulté le 26.04.2023.

Conseil de l'Europe, Autobiographie de rencontres interculturelles : [http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/source/aie\\_en/aie\\_context\\_concepts\\_and\\_theories\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/source/aie_en/aie_context_concepts_and_theories_en.pdf) ; consulté le 04.05.2023.

Journal officiel du Grand-Duché de Luxembourg, Loi du 24 février 1984 sur le régime des langues : <http://data.legilux.public.lu/eli/etat/leg/loi/1984/02/24/n1/jo> ; consulté le 26.04.2023.

Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg, Chiffres clés de l'enseignement supérieur 2021/2022 (2022): <https://gouvernement.lu/dam-assets/documents/actualites/2022/10-octobre/13-meisch-entre/chiffres-cles-de-lenseignement-superieur-2021-2022.pdf> ; consulté le 26.05.2023.

Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg, Ministère de la Culture – Dossier sur la stratégie de la promotion de la langue luxembourgeoise : <https://mc.gouvernement.lu/fr/dossiers.html> ; consulté le 25.05.2023.

Meissner C. : <https://www.futurelearn.com/info/courses/students-higher-education/0/steps/13842> ; consulté le 07.04.2023

Times Higher Education, World University Rankings 2023: [https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2023/world-ranking#!/page/0/length/25/name/luxembourg/sort\\_by/stats\\_pc\\_intl\\_students/sort\\_order/desc/cols/stats](https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2023/world-ranking#!/page/0/length/25/name/luxembourg/sort_by/stats_pc_intl_students/sort_order/desc/cols/stats); consulté le 14.12.2022.

TLFi, *Trésor de la langue française informatisé* : <https://www.le-tresor-de-la-langue.fr/definition/r%C3%A9flexivit%C3%A9#top>; consulté le 03.05.2023.

Unesco, *Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles*, Conférence mondiale sur les politiques culturelles Mexico City, 26 juillet - 6 août 1982 : <https://www.culture.gouv.fr/Media/Thematiques/Egalite-et-diversite/College-de-la-Diversite/Declaration-de-Mexico> ; consulté le 04.05.2023.

Université du Luxembourg, Présentation : <https://wwwfr.uni.lu/universite/presentation>; consulté le 14.12.2022.

Université du Luxembourg, Multilinguisme : [https://wwwfr.uni.lu/etudiants/informations\\_par\\_sujet/multilinguisme#:~:text=Il%20est%20stipul%C3%A9%20dans%20la,anglais%20et%20l'allemand](https://wwwfr.uni.lu/etudiants/informations_par_sujet/multilinguisme#:~:text=Il%20est%20stipul%C3%A9%20dans%20la,anglais%20et%20l'allemand); consulté le 27.02.2023.

## Notes

<sup>1</sup> « Nous rappelons que le plurilinguisme concerne la capacité intrinsèque de la personne à utiliser, à des niveaux qui ne sont pas nécessairement identiques, plusieurs langues, alors que le multilinguisme « renvoie à la présence dans une zone géographique déterminée – qu'elle soit limitée ou étendue – de plus d'une "variété de langues" » (Beacco & Byram, 2007 : 8) » (Lejot, 2015 : 50).

<sup>2</sup> *Loc. cit.*

<sup>3</sup> La Loi du 24 février 1984 sur le régime des langues précise la politique linguistique du Luxembourg. Tout d'abord, elle confère au luxembourgeois, le statut de langue nationale (Art. 1). Mais elle fait également du français, de l'allemand et du luxembourgeois les langues administratives et judiciaires du pays (Art. 3). Seul le français, cependant, possède le statut de langue de la législation (Art. 2).

<sup>4</sup> Traduit de l'anglais: « *There are five areas where cultural differences could lead to miscommunication and, as a result of it, to frustration* » (Meissner).

<sup>5</sup> Traduit de l'anglais: « *successful communication is not judged solely in terms of efficiency of information exchange but it is focused on establishing and maintaining relationships. In this sense, the efficacy of communication depends on using language to demonstrate one's willingness to relate* » (Byram, 1997: 3).

<sup>6</sup> Traduit de l'anglais : « *Skills : interpret and relate (savoir comprendre) and discover and/or interact (savoir apprendre/faire) ; Knowledge of self and other, of interaction: individual and societal (savoirs) ; Attitudes relativising self valuing other (savoir être) ; Education: political education critical cultural awareness (savoir s'engager)* » (Byram 1997, 2003).

<sup>7</sup> Les termes « incoming » et « outgoing » appartiennent au vocabulaire des relations internationales afin de désigner ces profils d'étudiants. Ces termes sont reconnus dans le système universitaire et valent pour toutes les langues.

<sup>8</sup> Selon Douglas (2020 : 14), le recours excessif aux cours magistraux, comme outil de sensibilisation ou de dispersion de l'information, est problématique.

<sup>9</sup> La réflexivité est définie ici comme étant la « *réflexion se prenant elle-même pour objet ; propriété consistant à pouvoir réfléchir sur soi-même* » (TLFi).

<sup>10</sup> Traduit de l'anglais : « *Each academic writing style is a valid form of communication within its cultural context (...)* » (Coulon, 2005 : 57).

<sup>11</sup> Bai & Wang (2022 : 480) reprennent la définition de culture de Cortazzi & Jin (2002) comme « *the system of beliefs, expectations and cultural practices about how to perform academically* » ou traduit en français, « *le système de croyances, d'attentes et de pratiques culturelles permettant de réussir sur le plan académique* ».

<sup>12</sup> Traduit de l'anglais : « *primary role of aural comprehension as a channel of learning in university classrooms* » (Crawford Camiciottoli, 2010 : 277).

<sup>13</sup> Pour plus d'informations concernant l'« UniGr », voir le site de l'organisation : <https://www.uni-gr.eu/>

<sup>14</sup> Selon les chiffres clés 2021/2022 du gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg (2022 : 35), environ 43% des étudiants de l'Université ont le Luxembourg comme « *pays d'obtention du diplôme donnant droit à l'accès à l'enseignements supérieur* ». 13% ont un diplôme français, 7% en ont un allemand et 5%, un belge. Approximativement 25% des étudiants inscrits à l'Université de Luxembourg ont par conséquent un lien, supposément linguistique et/ou culturel, avec un des pays de la Grande Région, en excluant le Luxembourg.

De plus, les chiffres clés 2021/2022 du gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg (2022 : 15-16) nous apprennent également que les pays d'études privilégiés par les résidents du Luxembourg sont l'Allemagne et le Luxembourg. Viennent ensuite la Belgique et enfin, de manière moins prononcée, la France. Les non-résidents, quant à eux, partent majoritairement étudier en France. Les autres pays d'études choisis par les non-résidents sont ensuite la Belgique ainsi que, de manière plus restreinte, l'Allemagne.

<sup>15</sup> Une unité d'enseignement (UE) équivaut à 45 min.

<sup>16</sup> La notion de « primo-besoins » évoquée ici fait appel à ce que Holmes *et al.* (2015: 22) désignent comme le « *first level of intercultural needs* ». Pour ce faire, ils reprennent la définition de Beaven *et al.* (2013 : 12-13) :

« *At a first level, (...) there is recognition of intercultural needs of students in terms of factors that will enable them to function on a day to day basis in their host country. The most salient of these as specifically intercultural needs have to do with abilities to find housing (Van Mol, 2012; Kirsch and Beernaert, 2009), to receive adequate information and support from university administration officials abroad (Joint Steering Group on UK Outward Student Mobility, 2012; Kirsch and Beernaert, 2009; Timmerman, 2012), to interact successfully with professors and instructors at the host university (Guirca, 2012), to interact with other students in their host country (Lahti, 2012), and to gain a basic knowledge of the cultural heritage of their host country (Van Mol, 2012).* »