



ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

## Développement de compétences interculturelles en contexte chinois : Regards réflexifs de jeunes scolarisés en lycée français à Shanghai

**Marie BOULLARD-LIU**

DILTEC, Paris 3 - Sorbonne-Nouvelle, France

marie.b-liu@hotmail.fr

Reçu le 25-01-2022 / Évalué le 13-04-2022 / Accepté le 05-07-2022

### Résumé

Cette contribution propose d'observer les va-et-vient culturels et langagiers vécus par des lycéennes scolarisées en établissement français de l'étranger à Shanghai. Dans une approche biographique, nous avons dans un premier temps rencontré des élèves en Section Internationale Chinoise au Lycée Français de Shanghai, à la veille des épreuves du Baccalauréat. Nous les avons invitées à porter un regard réflexif sur leurs parcours personnel et scolaire, leurs rapports aux langues, à l'écrit, et la construction de leur identité. Les données recueillies de manière longitudinale en entretiens de groupe, mettent en lumière le développement de leurs compétences plurilingues et pluriculturelles, et contribuent à nous éclairer sur la manière dont s'est développée l'ouverture au monde et à la diversité de ces jeunes, devenues étudiantes transnationales.

**Mots-clés :** éducation bilingue, compétence plurilingue et pluriculturelle, identité plurielle, plurilittératie, médiation interculturelle

### 中文语境下的跨文化能力培养：上海法国外籍子女学校多语种高中生的反思摘要

本研究通过展现上海法国外籍子女学校高中部女学生的亲身经历，观察她们如何在不同文化和语境中来回切换。笔者以传记式笔触，记录了高考前夕与上海这所法国学校中文国际部学生们的第一次见面。本文研究请学生们对各自的生活和学习历程进行反思，她们与不同语言和文字间的关系，以及她们各自身份的构建。笔者通过小组访谈纵向收集数据，展示了学生们多语言和多文化技能的培养，从而帮助我们了解这些如今已在世界各国求学的大学生们，以及她们全球性和多元性的视野是如何建立发展起来的。

**关键词：**双语教育，多语和多文化能力，多元身份，多元文化，跨文化媒介

## Developing intercultural competence in Chinese environment: Reflective narratives of plurilingual teenagers enrolled in the French school of Shanghai

### Abstract

This contribution aims at showing the daily cultural and linguistic movements experienced by high school students enrolled in a French school in Shanghai. Through a biographical approach, we approach students from the Chinese International Section at the Lycée Français de Shanghai. We encouraged them to take a reflective look at their personal and academic experiences, in order to express their relation to languages, to writing practices and the development of their identity. Collected from group interviews, the data illustrate the development of their plurilingual and pluricultural competence, and help us to better understand the opening to the world and to diversity of transnational students.

**Keywords:** bilingual education, plurilingual and pluricultural competence, plural identity, pluriliteracy, intercultural mediation

### Introduction. Une éducation au plurilinguisme en établissement français de l'étranger à Shanghai

Shanghai, mégapole chinoise cosmopolite, offre aux familles d'origines culturelles variées un large panel de systèmes éducatifs, composé d'une grande variété d'écoles internationales. Cette contribution invite le lecteur à une immersion dans le quotidien de lycéennes scolarisées au Lycée Français de Shanghai (ci-après LFS) en Section Internationale Chinoise (ci-après SIC), en vue d'observer les contacts et passages entre les langues et les cultures qui en résultent. Le LFS est membre du réseau de l'Agence pour l'Enseignement Français à l'Étranger (AEFE), dont la vocation est notamment de *contribue(r) au rayonnement de la langue et de la culture françaises ainsi qu'au renforcement des relations entre les systèmes éducatifs français et étranger*. Depuis plus de 25 ans, l'établissement a pour vocation de porter les valeurs humanistes de tolérance, curiosité intellectuelle, esprit critique, avec pour objectif d'accompagner les élèves dans leur apprentissage des langues pour penser, communiquer et agir, dans un souci de promotion du plurilinguisme et du multiculturalisme. À la rentrée de septembre 2021, le LFS accueille un public diversifié d'apprenants : 1550 élèves répartis sur deux campus, de la maternelle au lycée, 47 nationalités représentées au sein de l'établissement. Parmi les différentes sections linguistiques proposées, notre choix s'est arrêté sur la Section Internationale Chinoise : née en 2008 d'un partenariat entre les ministères de l'Éducation français et chinois, elle a été mise en place au LFS dès sa création, et est à présent proposée aux élèves de la petite section de maternelle à la terminale. Les accords administratifs signés par la France et la Chine prévoient comme spécificité l'enseignement des mathématiques comme Discipline dite Non Linguistique, et la mise à disposition par le ministère chinois de l'Éducation de professeurs

de langue et littérature chinoises ainsi que de professeurs de mathématiques (Bellassen, Liao, dans Hélot et Erfurt, 2016 : 359). Ce dispositif d'enseignement bilingue a entraîné la publication de programmes officiels de l'Education nationale française, permis l'assignation de niveaux du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL), et l'introduction d'enseignements culturels.

Dans une posture de recherche extérieure à l'établissement scolaire, nos réflexions questionnent la contribution de ce choix de scolarité à un développement par les élèves de compétences plurilingues et pluriculturelles, ainsi que la dimension identitaire de parcours marqués par des va-et-vient entre environnement familial et contexte scolaire, en Chine. Les récits et témoignages des acteurs sociaux de ce terrain, recueillis dans le cadre d'une approche biographique, nous éclairent sur un quotidien marqué par les mobilités culturelles et langagières. En nous appuyant sur des échanges recueillis en situation d'entretiens et sur nos observations personnelles d'un terrain familier, nous proposons d'observer comment se construisent les compétences plurilingues et pluriculturelles de jeunes scolarisés au LFS, en nous référant à la notion définie par Coste, Moore et Zarate comme

*la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un locuteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné.* (Coste, D., Moore, D., Zarate, G., 1997: 12).

Dans le cadre de cette étude, nous invitons le lecteur à faire plus ample connaissance avec cinq jeunes filles qui ont suivi leur scolarité en SIC au LFS : nous les avons réunies en entretien de groupe à la veille de leurs épreuves finales du Baccalauréat, en leur proposant de porter un regard réflexif sur leur parcours scolaire, leurs rapports aux langues et à aux écrits, leur identité. Quatre d'entre elles se sont déclarées très *proches de la culture chinoise*, précisant que l'école française avait *construit leur côté français*.

## 1. Plurilinguisme et pluriculturalité au cœur d'un parcours scolaire au LFS

Une éducation bilingue est selon Duverger caractérisée par *deux langues (...)* *officiellement et structurellement présentes à l'école, parallèlement, pour communiquer et surtout pour apprendre* (2015 : 15). Convaincue qu'*apprendre une*

*autre langue, notamment à l'école, est (...) une manière (...) d'accéder à d'autres sensibilités, d'autres réalités, d'autres manières de vivre, de décrire, de penser le monde* (Duverger, 2015 : 37), nous avons cherché à observer dans quelle mesure les contacts quotidiens vécus par des élèves de SIC au LFS pouvaient contribuer au développement chez ces jeunes de sensibilités et de compétences interculturelles accompagnant leur ouverture sur le monde. Les récits des jeunes montrent ainsi à quel point *la langue est indissociable de la vision du monde ; de fait, elle crée le monde, est le monde, à la fois dans ses aspects cognitifs, géographiques et spirituels* (Moore, 2006 : 140).

### 1.1. Les spécificités de la Section Internationale Chinois

Hélot associe le dispositif des Sections Internationales (SI), développé au sein de l'Education nationale française, à des plurilinguismes valorisés au sein de cursus jugés prestigieux et élitistes, et perçus par les familles comme offrant *la possibilité d'augmenter (le) capital linguistique et culturel* de leurs enfants (Hélot in Hélot et Erfurt, 2016 : 371). L'auteure précise que la sélection en SI s'effectue sur la base des connaissances *déjà-là* d'enfants bilingues, qui choisissent ce cursus pour *développer leur compétence plurilingue* (2016 : 372). D'après une brochure du ministère de l'Education nationale française, les élèves de SI sont ainsi amenés à *passer naturellement d'une langue à l'autre, d'une culture à l'autre, et (ils) traversent quotidiennement la frontière séparant les deux systèmes éducatifs* (cité par Hélot in Hélot et Erfurt, 2016 : 373). En SIC, le quotidien des élèves s'articule dans un va-et-vient entre des cours de/en français et des cours de mathématiques dispensés en mandarin, mais aussi des cours en anglais, animés par des enseignants locuteurs natifs, dans une juxtaposition d'enseignements monolingues. Les pratiques plurilingues des élèves se développent davantage, d'après nos observations et les données recueillies en dehors de la classe, et plus particulièrement dans le cadre d'échanges entre pairs. Avec pour volonté de dépasser la connotation élitiste de ce programme éducatif, nous avons choisi de recueillir les récits d'acteurs de la section internationale. Les regards réflexifs portés sur des expériences vécues, au sein du LFS ou en dehors, contribuent à élargir notre compréhension de la construction chez ces jeunes de compétences plurilingues et pluriculturelles, en prenant conscience de la dimension identitaire de cette scolarité. Un parcours en lycée français nous semble ainsi contribuer au développement chez ces jeunes d'identités plurielles, au sens décrit par Maalouf : *Je n'ai pas plusieurs identités, j'en ai une seule, faite de tous les éléments qui l'ont façonnée, selon un « dosage » particulier qui n'est jamais le même d'une personne à l'autre* (Maalouf, 1998 : 8).

Si la SIC a d'abord été créée en réponse au souhait de la communauté des Chinois d'Outre-Mer de faire bénéficier ses enfants d'un apprentissage intensif de chinois (Bellassen, Liao, in Hélot et Erfurt, 2016), la section s'est également répandue au sein des établissements français de Shanghai et de Pékin, et un accord entre la France et la Chine prévoit la mise à disposition par le ministère de l'Education chinois de professeurs de langue et littérature chinoises et de professeurs de mathématiques. L'enseignement en chinois de ces disciplines, en complément de programmes en français conformes aux textes officiels de l'Education nationale française, nous semble constituer *un moyen bien plus efficace que le simple apprentissage de la langue étrangère en tant que telle d'accroître de manière sensible les ouvertures culturelles* (Duverger, 2015 : 37) : au-delà de l'enseignement de compétences langagières, les enseignants de SIC contribuent ainsi tant à la transmission de connaissances pédagogiques qu'à la diffusion auprès des élèves d'une culture éducative chinoise. En encourageant les jeunes à croiser au quotidien parcours familial et cheminement scolaire, dans une volonté d'ouverture sur l'international, une scolarité en SIC présente selon nous l'opportunité définie par Moore d'un *développement de compétences interculturelles tournées vers l'ouverture à la diversité et à la rencontre de la pluralité, elles présentent un cadre qui permet la mise en relation des langues et des cultures (familiales, scolaires et étrangères) dans un processus d'ouverture et d'intégration* (Moore, 2006 : 226).

### **1.2. A la rencontre de lycéennes en SIC au LFS : cinq élèves de Terminale Scientifique**

Notre attention s'est portée sur un groupe d'élèves dont certaines ont commencé leur parcours en SIC l'année de la création de la section, en septembre 2008. Les lycéennes entraient alors en Cours Elémentaire Première année. L'une des jeunes filles présente un profil familial culturellement mixte, de mère originaire de Taiwan, et de père français ; elle a grandi en France, avant que la famille ne saisisse l'opportunité d'une expatriation. Ses quatre amies ont grandi en Chine dans des familles de cultures chinoises, et ont intégré le LFS dès l'école élémentaire. Dans le cadre d'une approche qualitative compréhensive semi-directive de recueil de données, nous avons rencontré ces lycéennes en entretiens de groupes, dans un souci de favoriser leurs échanges entre pairs à partir d'une thématique préalablement exposée. Nous avons pour objectif de les encourager à nous raconter les effets d'une scolarité en SIC, au LFS, sur le développement de leurs compétences plurilingues et pluriculturelles, leurs rapports aux langues, à l'écrit, et leur identité. Après une première prise de contact sur le réseau social WeChat, nous avons planifié l'organisation d'un entretien de groupe pendant les vacances de

printemps, au sein de l'établissement scolaire (sur autorisation de la Proviseure). Ce type d'entretien, réunissant les participantes autour d'un thème commun de discussion, nous semblait particulièrement adapté à ce groupe de jeunes filles dont nous connaissions les liens d'amitié, tissés au fil d'une scolarité majoritairement vécue au LFS. Nous avons, au cours de l'entretien, endossé le rôle d'animatrice, en observant et relançant les échanges, dans une attitude bienveillante et empathique et en veillant à éviter d'orienter les réflexions et les discussions. Nous avons préalablement transmis aux lycéennes la consigne suivante : *nous discuterons pendant l'entretien de groupe des langues dans votre environnement quotidien, à l'école comme au-dehors. Merci de bien vouloir apporter le jour de l'entretien cinq photos que vous aurez prises vous-mêmes, et qui représentent le mieux vos rapports aux langues, aux écrits, votre identité.*

Notre choix de baser les entretiens sur une approche visuelle avait pour motivation d'amener les participantes à mettre en scène leurs langues et leur(s) identité(s), en les rendant actrices de la recherche, impliquées dans l'élaboration d'un recueil de données constitué de leurs représentations des langues, et d'une explicitation du sens accordé aux images (Sylvén, in Kalaja et Melo-Pfeifer, 2019 : 115). Les relations amicales nouées par les jeunes, et notre proximité avec ce terrain de recherche, nous semblent avoir favorisé une situation de réflexions fructueuses, dans laquelle les jeunes se sont pleinement investies. En s'appropriant cette démarche réflexive, elles ont contribué à co-construire le savoir qui allait guider nos analyses. En entraînant les jeunes dans une approche biographique basée sur une méthode visuelle, nous avons ainsi pour objectif d'essayer, avec les jeunes, de *produire de la connaissance à partir de l'expérience vécue* (Molinié, 2015 : 108). L'usage de la photographie a encouragé l'évocation de récits de vie, dans un retour réflexif sur des parcours scolaires et/ou personnels. Les participantes ont illustré en images des va-et-vient quotidiens entre leurs cultures et leurs langues, décrivant ainsi le développement de leurs compétences plurilingues et pluriculturelles. L'enregistrement des échanges a facilité leur transcription, à partir de laquelle nous avons tissé les fils thématiques apportant des éléments de réponse à nos questionnements.

## **2. Le développement de compétences plurilingues et pluriculturelles au cœur d'un va-et-vient entre environnement familial et environnement scolaire**

Après avoir veillé à solliciter leur consentement et leur autorisation pour l'utilisation à des fins de recherche des données recueillies, nous avons transmis aux jeunes un questionnaire quantitatif, destiné à nous permettre de mieux connaître le profil personnel de chacune. Afin de faire plus ample connaissance avec les

participantes, nous proposons à présent un bref portrait langagier du groupe, après avoir précisé que les lycéennes ont choisi d'être identifiées par leurs initiales. Le chinois mandarin est ainsi présenté par JW, LW et JC comme langue de la famille, alors que XP décrit un contexte familial marqué par le plurilinguisme et la pratique du chinois (mandarin), du shanghaiën, du français et de l'anglais. CP précise quant à elle que le français domine les échanges familiaux, avec des incursions de mandarin encouragées par sa mère. Les contacts avec la France varient selon les profils, d'une fréquence moyenne d'un séjour par an pour JW et XP, à un voyage tous les cinq ans pour LW, ou de deux fois chaque année en ce qui concerne JC. En dehors du chinois, du français et de l'anglais, les horizons langagiers des jeunes s'élargissent à travers l'apprentissage de l'espagnol ou de l'allemand en contexte scolaire, ou encore pour JW du japonais.

### 2.1. Des compétences plurilingues développées à l'école

Si elles ont grandi dans un environnement familial essentiellement sinophone, c'est au LFS que JW et JC ont débuté leur apprentissage du français en Cours Préparatoire, et bénéficié d'un accompagnement de l'équipe de Français Langue de Scolarisation : créée il y a plus de vingt ans, l'équipe d'enseignants spécialisés propose un programme intensif d'apprentissage du français, basé sur un partenariat entre la famille et l'école, pour garantir la réussite des élèves non francophones à leur entrée au LFS. En déclarant que *l'école française elle a totalement construit (son) côté français*, JC nous semble ainsi évoquer les implications sur sa construction identitaire de ce choix scolaire, tandis que LW relève la spécificité d'un apprentissage du chinois dans une école française en SIC, puisqu'*on n'apprend pas que des langues, mais on apprend aussi la culture*. Au long de l'entretien, les échanges entre les lycéennes mettent en évidence une forme de parler bilingue scellant leur appartenance à ce groupe. Nous observons ainsi pendant les discussions la manifestation de marques transcodiques, signes d'une connivence entre les locutrices (Dabène, 1994 : 95). Des incursions d'anglais ou de chinois au coeur d'une phrase en français, des formes de code-switching comme autant de passages d'une langue à une autre (Lüdi, Py, 2013 : 145), de pratiques plurilingues au cours desquelles les jeunes *mélangent les langues*. La notion de translanguaging nous semble toutefois mieux correspondre à la nature des échanges entre les lycéennes, un concept défini par Garcia comme permettant aux individus qui le partagent de donner un sens à leur monde bi-plurilingue, facilitant une compréhension plus approfondie de leurs échanges (Garcia, 2009 : 45).

Les jeunes évoquent ensuite, à partir de photographies de leur bibliothèque, ou d'extraits de leur agenda scolaire, leurs pratiques plurilittératiées. Cette notion correspond, selon Molinié et Moore, aux *pratiques sociales du lire-écrire comme un continuum entre différents contextes et conditions de développement (familial, scolaire, sociétal)* (2012 : 4), et s'applique à une description par les lycéennes de prises de notes plurilingues pendant les cours, ou au mélange des langues et des graphies dans leurs cahiers. Chacune s'est approprié ces pratiques de manière singulière : LW prend des notes en chinois dans son agenda français, parce que c'est *plus rapide et plus pratique*. JC confie lire beaucoup d'articles en chinois, parce que c'est plus simple pour elle, mais elle prend ses notes de cours en français parce que *ça écrit plus vite*, et elle précise avoir le sentiment de réfléchir dans les deux langues.

Les projets de groupes réalisés par les jeunes au cours de leur scolarité au LFS, sont ensuite autant de métissages culturels, et de croisements entre leurs cultures : des ombres chinoises pour mettre en scène une œuvre littéraire française, à un travail de recherche en français sur le calendrier lunaire chinois pour *mélanger les cultures*, avec ce choix d'un sujet en lien avec le cours de mathématiques enseigné en chinois. Des mobilités culturelles en contexte scolaire vécues comme une évidence par les jeunes, et complétées par LW, quand elle revient sur l'enseignement en SIC de la pensée philosophique d'auteurs chinois tels que Confucius ; des contenus pédagogiques spécifiques à cet enseignement dans une école française, que d'après la jeune fille *même dans les écoles chinoises on n'apprend pas*. Elle pose ainsi un regard réflexif sur ces expériences vécues, pour insister sur l'intérêt de connaître plusieurs cultures, au point de pouvoir observer les différences entre ces cultures. Le choix pour ces jeunes d'un parcours éducatif français, associé à des apprentissages scolaires de la langue et de la culture chinoises complétant des connaissances développées en famille, nous encourage à considérer leur aptitude potentielle à créer des passerelles entre leurs cultures, dans des situations de médiation interculturelle.

## **2.2. Des identités plurielles construites « en famille », à l'école comme en dehors**

Un sentiment d'appartenance au groupe des élèves de SIC a conduit les jeunes à le considérer comme *une famille*. Touchant du doigt la dimension identitaire d'une scolarité en SIC au LFS, nous avons alors posé aux jeunes filles la question suivante : *que retiendrez-vous de votre parcours d'élèves de SIC au LFS ?* En chœur, elles ont attribué un surnom affectueux à leur enseignante de langue et



littérature chinoises, avant que XP ne poursuive en précisant : *on dirait une famille*. Si la SIC est une *famille*, les jeunes filles ne manquent toutefois pas d'inclure dans leurs explications des photographies de leurs parents, grands-parents et fratries, ou encore des lieux qu'elles associent à leurs racines familiales. Elles mettent ainsi en relief le rôle de leur famille comme *lieu privilégié de la transmission des langues aux enfants* (Déprez, 2013 : 35). À l'aide d'une photographie, XP évoque ses grands-parents maternels, acteurs de son plurilinguisme et de sa maîtrise du shanghaien. JC présente un cliché pris peu après sa naissance, elle y est entourée de ses parents, de son frère et de sœur, dans la maison familiale, en France, où sa mère vit et travaille depuis plus de vingt ans, influençant selon la jeune fille le *côté français* de la fratrie. LW rend ensuite hommage au parcours académique suivi par ses parents, et à un héritage d'excellence scolaire considéré comme un gage d'ascension sociale. Chacune, croisant et entremêlant son histoire personnelle et son vécu scolaire, participe ainsi à plusieurs cultures, illustrant selon nous la *synthèse* décrite par Grosjean de l'individu biculturel, être *unique et spécifique* (Grosjean, 2015 : 169) en contact avec deux (ou plusieurs) cultures.

### 3. Représentations des langues et identités plurielles : des ponts en construction entre les cultures

Les lycéennes se sont déclarées en entretien *très proches de la Chine*, où elles ont grandi, et *très proches de la culture chinoise*, par leur environnement familial majoritairement chinois et sinophone. Mais elles ont également expliqué avoir vécu, tout au long de leur enfance, des expériences de mobilités culturelles quotidiennes entre cet environnement et un contexte scolaire tant français et francophone, que pluriculturel et plurilingue. JC identifie ainsi le rôle essentiel joué par l'école dans la construction de son *côté français*, un constat confirmé par JW, qui précise n'avoir jamais vraiment vécu en France. Il lui semble malgré tout naturel d'envisager y poursuivre ses études, comme une suite logique à son parcours éducatif. Selon JC, ces diverses influences culturelles ont donné lieu dans sa famille à un mode de pensée *très, très mélangé*. L'expression de ce mélange nous invite à considérer une dimension plurielle et située de la construction identitaire de ces jeunes, évoquée par Taboada-Leonetti comme *le produit d'un processus dynamique* que l'auteure décrit de la manière suivante : *tout au long de la vie, au sein des réseaux d'interaction familiaux et sociaux, se construit et se reconstruit l'ensemble des traits qui définissent un individu et par lesquels il se définit par rapport aux autres* (Taboada-Leonetti, 1990 : 44).

Au fil des échanges émerge toutefois l'ombre d'un dilemme, que les adolescentes expriment par leur regret de constater qu'aucune langue ne *shine* ou ne

*brille* plus que les autres au sein de leur répertoire langagier. Elles décrivent ainsi leur sentiment de ne pas parler chinois *comme les Chinois*, ou français *comme les Français*. JW explique que cette absence de langue dominante est peut-être liée au fait qu'elles *mélangent un p'tit peu tout en fait*. Le français apparaît pour LW et JW plus clairement dans sa représentation de langue de scolarisation, LW précisant que son répertoire langagier accorde une place privilégiée au chinois mandarin. XP trouve de son côté assez naturel d'avoir une préférence pour l'une ou l'autre langue, alors que JC déclare réfléchir dans les deux langues.

#### 4. Education bilingue et ouverture sur le monde

Notre expérience du terrain, en lien avec la communauté francophone de Shanghai, nous permet d'observer que le choix d'une scolarité en établissement français de l'étranger a pu être inspiré par des expériences vécues par les parents eux-mêmes hors de Chine, notamment dans le contexte d'études supérieures. Si l'objectif premier était d'offrir à leur enfant l'opportunité d'une ouverture à l'international et à l'altérité, les témoignages et récits des lycéennes montrent à quel point elles ont su s'approprier ce parcours éducatif sous le signe de la diversité. En fin d'entretien, JW, CP et LW évoquent la poursuite de leurs études en France, présentant le LFS dans sa mission de tremplin pour la réalisation de leurs projets. JC a quant à elle choisi Londres, parce qu'elle a *toujours aimé le fait que ça soit HYPER international*, une attirance pour la capitale anglaise désignée par la jeune fille comme un *carrefour du monde*, révélant son intérêt pour un environnement pluriculturel. Dans leur impatience à vivre de nouvelles expériences plurilingues et pluriculturelles, les témoignages des lycéennes nous encouragent ainsi, à la suite de Duverger, à envisager l'apprentissage des langues à l'école comme une voie d'accès à d'autres manières de *penser le monde* (Duverger, 2015 : 37).

Rencontrées virtuellement un an après notre première rencontre, les jeunes filles réfléchissaient au projet de s'installer en Chine à la fin de leurs études, avec pour double objectif la réussite professionnelle et un retour vers les racines identitaires de leur famille. Les données recueillies auprès de ces anciennes lycéennes de SIC au LFS, devenues étudiantes *transnationales* (Ballatore, citée par Molinié, 2015 : 177), illustrent la contribution de cette section à l'ouverture sur le monde et à la diversité d'actrices sociales, conscientes d'avoir un rôle à tenir pour une meilleure intercompréhension entre les cultures.

## Conclusion

Nous avons choisi, dans le cadre de cette contribution, de partir à la rencontre de lycéennes scolarisées en Section Internationale Chinoise au Lycée Français de Shanghai, et ayant grandi dans un environnement familial majoritairement sinophone. La mise en place d'un suivi longitudinal, après leur départ de la mégalopole chinoise, nous a permis d'accéder aux expériences langagières et culturelles vécues pendant leurs premières années d'études supérieures, dans le contexte particulier d'une pandémie mondiale : questionnements identitaires et situations de médiation interculturelle ont alors plus spécifiquement émergé de nos échanges, comme autant de fils d'analyse à tisser pour compléter et approfondir notre compréhension des implications d'un parcours scolaire débuté en établissement français de l'étranger en Chine.

## Bibliographie

- Bellassen, J., Liao, M. 2016. L'enseignement bilingue en langue chinoise. In : *L'éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles et pratiques*. Limoges : Lambert-Lucas, p. 355-385.
- Coste, D. Moore, D., Zarate, G. 1997. *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Dabène, L. 1994. *Repères sociologiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.
- Deprez, C. 2013. *Les enfants bilingues : langues et familles*. Paris : Didier.
- Duverger, J. 2015. *L'enseignement en classe bilingue*. Paris: Hachette.
- Garcia, O. 2009. *Bilingual education in the 21<sup>st</sup> century. A global perspective*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Grosjean, F. 2015. *Parler plusieurs langues. Le monde des bilingues*. Paris : Albin Michel.
- Hélot, C., Erfurt, J. 2016. *L'éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles et pratiques*. Limoges: Lambert-Lucas.
- Kalaja, P., Melo-Pfeifer, S. 2019. *Visualising multilingual lives. More than words*. Bristol: Multilingual matters.
- Lüdi, G., Py, B. 2013. *Etre bilingue*. Berne : Peter Lang SA.
- Maalouf, A. 1998. *Les identités meurtrières*. Paris : Grasset.
- Molinié, M. 2015. *Recherche biographique en contexte plurilingue. Cartographie d'un parcours de didacticienne*. Paris : Riveneuve éditions.
- Molinié, M., Moore, D. 2012. « Les littératies : une Notion en Questions en didactique des langues (NeQ) ». *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n° 9-2, p.1-10. [En ligne] : URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/2757> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.2757> [consulté le 29 janvier 2022].
- Moore, D. 2006. *Plurilinguismes et école*. Paris : Didier.
- Taboada-Leonetti, I. 1990. Stratégies identitaires et minorités : le point de vue du sociologue. In : Camillieri, C. *Les stratégies identitaires*. Paris : PUF, p. 43-83.